



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA MENDES DUARTE

**LUGARES E NÃO-LUGARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM  
OLHAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM  
SANTA BÁRBARA-BA**

Feira de Santana

2025

ANA PAULA MENDES DUARTE

**LUGARES E NÃO-LUGARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM  
OLHAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM  
SANTA BÁRBARA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção da qualificação da Dissertação de Mestrado.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Dantas de Souza Silva

Feira de Santana

2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986  
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004  
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**ANA PAULA MENDES DUARTE**

**“LUGARES E NÃO-LUGARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM SANTA BÁRBARA-BA”**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 27 de fevereiro de 2025.



Documento assinado digitalmente  
**FABIO DANTAS DE SOUZA SILVA**  
Data: 14/04/2025 10:50:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof/a. Dr/a. Fábio Dantas de Souza Silva Orientador/a – UEFS



Documento assinado digitalmente  
**ELMO DE SOUZA LIMA**  
Data: 28/02/2025 08:42:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof/a. Dr/a. Elmo de Souza Lima Primeiro/a Examinador/a – UFPI



Documento assinado digitalmente  
**LUDMILA OLIVEIRA HOLANDA CAVALCANTE**  
Data: 28/02/2025 19:30:00-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof/a. Dr/a. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante Segundo/a Examinador/a – UEFS

**RESULTADO: APROVADO**

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

D87l Duarte, Ana Paula Mendes

Lugares e não-lugares da educação do campo: um olhar para as políticas públicas educacionais em Santa Bárbara-BA. / Ana Paula Mendes Duarte. – 2025.

187f.: il.

Orientador: Fábio Dantas de Souza Silva

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2025.

1.Educação do campo. 2.Políticas públicas. 3.Plano Municipal de Educação – Santa Bárbara-BA. I. Silva, Fábio Dantas de Souza, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37(1-22)

Maria de Fátima de Jesus Moreira - Bibliotecária - CRB-5/1120

## RESUMO

Este estudo analisa o impacto das políticas públicas de educação na Educação do Campo em Santa Bárbara-BA, tomando como referência o processo de elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação (PME) e sua consonância (ou não) com as demandas específicas das populações do campo. O problema da pesquisa tem como questão: “Qual o impacto das políticas públicas de Educação, a partir da elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Bárbara-BA, na Educação do Campo do município?”. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental do PME, do Documento Curricular Referencial Municipal de Santa Bárbara (DCRMSB) e de produções acadêmicas correlatas, identificando um esvaziamento das pautas do campo no planejamento municipal, evidenciado pela ausência de metas específicas e estratégias aprofundadas, assim como a não participação dos Movimentos Sociais do Campo no processo decisório. Os resultados apontam que, sem a participação efetiva desses sujeitos, as diretrizes municipais permanecem descontextualizadas, comprometendo a construção de uma Educação do Campo equitativa e transformadora. Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da Educação do Campo exige a revisão dos procedimentos de elaboração das políticas públicas, com a incorporação de diagnósticos situacionais robustos e de práticas participativas que assegurem voz aos sujeitos do campo, materializando uma práxis que ultrapasse o caráter meramente documental e promova a educação enquanto direito, a justiça social e a pluralidade.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Políticas Públicas; Plano Municipal de Educação; Santa Bárbara-BA.

## ABSTRACT

This study analyzes the impact of public education policies on Rural Education in Santa Bárbara, Bahia, using as a reference the process of drafting and implementing the Municipal Education Plan (PME) and its alignment (or lack thereof) with the specific demands of rural populations. The research question guiding this study is: "What is the impact of public education policies, based on the drafting and implementation of the Municipal Education Plan (PME) of Santa Bárbara-BA, on Rural Education in the municipality?". The research adopts a qualitative approach, based on document analysis of the PME, the Municipal Curricular Reference Document of Santa Bárbara (DCRMSB), and related academic works. It identifies a neglect of rural education issues in municipal planning, as evidenced by the absence of specific goals and detailed strategies, as well as the lack of participation by Rural Social Movements in the decision-making process. The findings indicate that, without the effective participation of these actors, municipal guidelines remain disconnected from local realities, thereby undermining the development of an equitable and transformative Rural Education. It is concluded, therefore, that strengthening Rural Education requires a revision of the procedures for formulating public policies, with the incorporation of robust situational diagnoses and participatory practices that ensure the voices of rural subjects are heard, materializing a praxis that goes beyond a merely documental character and promotes education as a right, social justice, and plurality.

**Keywords:** Rural Education; Public Policies; Municipal Education Plan; Santa Bárbara-BA.

## RESUMEN

Este estudio analiza el impacto de las políticas públicas de educación en la Educación del Campo en Santa Bárbara, Bahía, tomando como referencia el proceso de elaboración e implementación del Plan Municipal de Educación (PME) y su consonancia (o no) con las demandas específicas de las poblaciones rurales. La pregunta de investigación que orienta este estudio es: “¿Cuál es el impacto de las políticas públicas de educación, a partir de la elaboración e implementación del Plan Municipal de Educación (PME) de Santa Bárbara-BA, en la Educación del Campo del municipio?”. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en el análisis documental del PME, del Documento Curricular Referencial Municipal de Santa Bárbara (DCRMSB) y de producciones académicas relacionadas. Se identifica un vaciamiento de las pautas rurales en la planificación municipal, evidenciado por la ausencia de metas específicas y estrategias detalladas, así como por la no participación de los Movimientos Sociales del Campo en el proceso de toma de decisiones. Los resultados indican que, sin la participación efectiva de estos sujetos, las directrices municipales permanecen descontextualizadas, comprometiendo la construcción de una Educación del Campo equitativa y transformadora. Se concluye, por tanto, que el fortalecimiento de la Educación del Campo exige una revisión de los procedimientos de elaboración de las políticas públicas, con la incorporación de diagnósticos situacionales sólidos y de prácticas participativas que garanticen la voz de los sujetos del campo, materializando una praxis que trascienda el carácter meramente documental y promueva la educación como derecho, la justicia social y la pluralidad.

**Palabras clave:** Educación del Campo; Políticas Públicas; Plan Municipal de Educación; Santa Bárbara-BA.

## AGRADECIMENTOS

“Justo a mim coube ser eu”. É com essa frase da famosa personagem Mafalda, de Quino que inicio esse momento de celebração. Sim, de celebração por ter conseguido chegar até aqui em mais uma fase dessa minha trajetória cheia de lutas, desafios e também de conquistas. O mestrado em Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) sempre foi um sonho que vislumbrei, parecia distante e, conforme os anos foram passando fora ficando ainda mais. Porém, retomei as minhas forças e coragens e fui buscar os sonhos guardados e escondidos pelas correrias, necessidades e desafios da vida adulta de mulher trabalhadora neste país e desejei romper com os “não-lugares” que incutiram em nossas mentes de que o trabalho enfadonho é o único para vencer e conquistar.

Eis- me aqui agora, com lágrimas nos olhos, escrevendo meus agradecimentos ao findar dessa pesquisa de dois anos, mas que é anterior, pois é parte de toda a minha trajetória de vida, unindo pessoal e profissional. Por isso celebro de forma voraz, e me comprometo a nunca mais enxergar meus sonhos como impossíveis, ainda mais quando parte deles tem um ideário coletivo, social e comprometido com transformações na educação brasileira e baiana.

Primordialmente agradeço a Deus por ter me dado a vida, por ter me fortalecido, protegido e me abençoado até aqui. Por ter sido meu pai, mas principalmente mãe, em sua infinita graça e misericórdia, me proporcionado conhecimento e oportunidade para não sucumbir diante das maldades do mundo e muito menos da religiosidade vã.

E nada, absolutamente, que eu consolidei na minha vida foi uma conquista solitária. Principalmente por ter tido a honra de ter saído do útero de minha mãe Nide, mulher sertaneja que dedicou sua vida aos cuidados da família, mas me alertou dos perigos de não ser independente, e, por isso mesmo, acreditou e investiu com tudo o que pode para que eu pudesse acessar à Universidade, integrando uma geração na família que inaugurou a presença neste espaço. Quando escrevia os agradecimentos para o convite de minha formatura em 2012, eu escrevi que dedicaria sempre à ela qualquer vitória que eu viesse a ter na vida. E essa é mais uma, mainha, conseguimos! Te agradeço por absolutamente tudo o que vivemos até aqui, e sabemos bem que foram muitas coisas!

Agradeço também ao meu pai Paulo pelos ensinamentos práticos na vida, entre as memórias boas e as dolorosas, se fez presente dentro do que pode e de suas limitações, vivências, em suas próprias dores e trajetórias.

Continuando com minhas matriarcas, não poderia deixar de agradecer às minhas ancestrais (*in memorian*): minhas avós Alzira Mota, uma cozinheira de mão cheia, mulher sertaneja analfabeta que aprendeu a assinar seu nome já idosa, no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sonho que conseguiu realizar com muito orgulho. É, minha velhinha, quem diria que um dia teria uma neta professora...Te agradeço imensamente pelos apoios, mas, sobretudo, pelo exemplo de luta que a senhora é para mim; e à minha enfermeira, parteira e sofrida Maria Duarte, com toda sua trajetória de lutas que fui conhecendo e me orgulhando ao longo dos anos, e que me fizeram querer honrar ainda mais seu legado e sua luta, te agradeço, vó, por todo amor e exemplo de dignidade! Essas duas seguem vivas comigo, juntamente com a lembrança e o legado do meu avô, Ovídio Mendes (*in memorian*), um dos primeiros cisterneiros desse sertão, e quis o destino que anos depois a “cisterna”, esse objeto de direito à água no semiárido baiano nos tornasse mais próximos.

Dirijo meus agradecimentos a toda a minha família que me ajudou nos momentos que mais precisei, estando presentes e acreditando em minhas potencialidades, como a minha irmã Lorena, minha prima Etiene, meus demais primos e primas e minhas tias da minha família materna que sempre se faz presente em minha vida, obrigada!

Agradeço também ao meu esposo Wilker, por todo o apoio, escuta e incentivo durante esse período de tomada de decisões importantes que me fizeram trilhar pelo mestrado e conseguir fazer desse caminho um percurso apazível e sem dores, sei que juntos temos muito ainda a conquistar! Obrigada também por, já do meio para o fim dessa trajetória, sonhar e celebrar comigo a chegada de nossa bebê, minha companheira de apresentações e comunicações orais e de escrita final, aqui dentro do meu ventre e que já está chegando ao mundo para alegrar e iluminar as nossas vidas, a minha pequenina revolução, minha filha, Nina Cecília! Aproveito para agradecer meus sogros (Ailton e Zezé) pela presença presente e apoio de sempre.

Agradeço a todas as pessoas que passaram pela minha trajetória acadêmica e profissional e me ensinaram – entre acertos e erros – a escolher quais caminhos eu

gostaria de percorrer, e, principalmente, em quais lugares eu não deveria permanecer – e aquilo que eu, definitivamente, não gostaria de ser. Absolutamente tudo foi combustível e chão para que eu pudesse pisar e caminhar. Gratidão é um sentimento importante e que carrego no meu peito por todas pessoas que em algum momento me estenderam as mãos, seja pelas que seguem ainda a caminhada comigo, seja por aquelas que já não trilham mais na mesma direção. A maturidade dos anos me ensinou que gratidão não é gaiola, mas que impulsiona o voo e me ajuda a lembrar sempre de onde eu vim.

E por falar em gratidão, gostaria de agradecer a Professora Edite Faria, por todos os seus conselhos, orientações, choques de realidade e motivação. Por não ter soltado a minha mão e não ter desistido de mim, acreditando no meu potencial e me ajudando a ressignificar essa caminhada da vida. A senhora foi providencial e enviada por Deus em um momento crucial e decisivo. Serei sempre grata por cada incentivo e chamada que me fez. Estendo ainda meus agradecimentos ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE- BA), por tudo o que aprendi desbravando o universo do grupo de pesquisa e este retorno à Academia. Vida longa e muitas produções!

Agradeço ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da UEFS por todos os momentos, os grandes aprendizados, que me são únicos, caros, intransferíveis e que tanto me transformaram! À minha turma de 2023, colegas incríveis, comprometidos e aguerridos, com suas potentes pesquisas e sonhos para a educação. Obrigada, Darlean, por dividir comigo essa caminhada leve, pois foi isso que representou para mim, mesmo com dificuldades e momentos tensos, como é a vida, posso assegurar que não tive sofrimentos e muito pelas pessoas que estiveram próximas, contribuindo, somando, evoluindo. Ao Professor Charles, o melhor “borrador de currículo de todos os tempos”, agradeço por tê-lo conhecido e por poder compartilhar saberes e fazeres docentes. Que sua trajetória na Academia siga fazendo a diferença! Vida longa e muito sucesso ao PPGE!

Também agradeço ao grupo de estudos Educação e Políticas Públicas, que adentrei quando cheguei ao mestrado, por todos os momentos de café, lanches, mas principalmente, de trocas, efervescência de ideias, pensamentos, críticas e, olhos atentos para a conjuntura política e educacional através de textos e visões compartilhadas, eu me sinto maior graças à essas trocas. E neste sentido, gostaria de

ser grata pela presença presente da Professora Ludmila Holanda Cavalcante nas sinalizações e contribuições que foram providenciais e essenciais para a minha pesquisa, me orgulho muito de ter encontrado uma docente com uma postura tão brilhante e inspiradora nessa trilha da vida. Obrigada, professora, por todas as sinalizações importantes e por tão brilhantemente integrar a banca de qualificação, que junto ao Professor Elmo Lima, constituiu um marco no meu texto, direcionando-me para os melhores caminhos e oportunidades dentro do que fui pensando e escolhendo, com o apoio de vocês, para essa pesquisa.

Para fechar a tríade, por último, mas nem um pouco menos importante, eu agradeço e celebro a existência do meu orientador, o Professor Fabio Dantas, essa pessoa generosa, competente e comprometida com uma educação enquanto projeto de sociedade. Eu lhe sou muito grata por sua companhia leve, necessária, elucidativa e providencial do começo ao fim deste percurso. Deus me iluminou quando comecei há alguns anos atrás a ler seus textos e seu *lattes* vislumbrando uma possível orientação e parceria, eu espero de coração que não termine por aqui, pois sou admiradora do seu trabalho e de sua postura ética na docência. Muito obrigada por tudo!

Agradeço também a minha querida diretora Ana Verena Amorim, do Colégio Estadual de Tempo Integral de Feira de Santana (CETIFS) e as(aos) colegas e amigas(as) que fiz neste espaço, por toda a flexibilidade e apoio durante essa jornada. Estarei sempre disponível para contribuir com essa instituição de tanto valor e que a sociedade feirense precisa valorizar e conhecer mais, pois lida não somente com a periferia, mas com sujeitos sociais marginalizados e vulnerabilizados, tratando-os de forma cidadã, ética, e, principalmente, amorosa. Não esquecerei de minha passagem pela socioeducação e pela educação em prisões, com certeza, estes espaços me fizeram uma educadora e pessoa melhor!

Às minhas amigas e amigos pelo apoio e compreensão durante as minhas ausências e sumiços, assim como pelas trocas, conversas e aprendizados. Pelos risos e levezas, momentos de calma e/ou de lutas que foram nos evoluindo e nos permitiu seguir. Amo-os!

E, por fim, à Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara, na pessoa do secretário João Batista Oliveira, por todo o apoio e contribuição que foram essenciais e fizeram toda a diferença para a concretização dessa pesquisa. Estendo

ainda os agradecimentos ao assessor João Pedro Cerqueira, à Professora Amanda Freire, que como Presidenta do Conselho Municipal de Educação e coordenadora da ETMA foi providencial e uma das maiores colaboradoras deste estudo. À coordenação geral da SEDUC (Maria e Naná) pelo empenho em contribuir, assim como a coordenação de segmentos, nas pessoas de Lorene, Rita, Lucineide, Sheila e Taise. Meu maior desejo é contribuir para o fortalecimento da Educação do Campo deste município que me abraçou.

Finalizo essa caminhada com minha concepção e fundamentos de Educação cada vez mais fortalecidos e alicerçados nos sonhos de emancipação, equidade e transformação social. Viva Paulo Freire. Viva a Educação do Campo, das Águas e das Florestas!

## LISTA DE SIGLAS

ANEPC- Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação do Campo  
ANPED- Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em Educação  
AVA- Ambiente Virtual de Avaliação  
BM - Banco Mundial  
BNCC- Base Nacional Comum Curricular  
CAA's- Conselhos de Acompanhamento e Avaliação  
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB- Câmara de Educação Básica  
CEFFA's- Centros Familiares de Formação por Alternância  
CME- Conselho Municipal de Educação  
CMG- Comissão Municipal de Governança  
CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE- Conselho Nacional de Educação  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONEB- Conferência de Educação Básica  
CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e  
Agricultoras Familiares  
COOPE- Coordenação de Projetos Especiais  
DCRMSB- Documento Curricular Referencial Municipal de Santa Bárbara  
DCRSB- Documento Curricular Referencial de Santa Bárbara  
DIREG- Diretoria Regional Escolar  
EFA's- Escolas Famílias Agrícolas  
EJA- Educação de Jovens e Adultos  
ENERA- Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária  
ETMA- Equipe Técnica de Monitoramento e Acompanhamento  
FHC- Fernando Henrique Cardoso  
FME- Fórum Municipal de Educação  
FNE- Fórum Nacional de Educação  
FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo  
GEA's- Grupos de Estudos e Aprendizagens

GT- Grupo de Trabalho  
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDH- Índice de Desenvolvimento Humano  
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LEDOC- Licenciatura em Educação do Campo  
MEC- Ministério da Educação  
MOC- Movimento de Organização Comunitária  
MPA- Movimento dos Pequenos Agricultores  
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra  
OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONG- Organização Não- Governamental  
OSC's- Organizações da Sociedade Civil  
PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola  
PEC- Projeto de Emenda Constitucional  
PEE- Plano Estadual de Educação  
PIB- Produto Interno Bruto  
PME- Plano Municipal de Educação  
PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PNATE- Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar  
PNBE -Programa Nacional Biblioteca na Escola  
PNE- Plano Nacional de Educação  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP- Projeto Político Pedagógico  
PPP- Projeto Político Pedagógico  
PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo  
PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo  
PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PSDB- Partido Social da Democracia Brasileira  
PT- Partido dos Trabalhadores  
RENAFOR- Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

RESAB- Rede de Educação do Semiárido Brasileiro  
SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SASE- Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino  
SEC/BA- Secretaria de Educação do Estado da Bahia  
SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEDUC- Secretaria Municipal de Educação  
SNE- Sistema Nacional de Educação  
SUPED- Superintendência de Políticas para a Educação Básica  
TFTP -Taxas de Fecundidade Total de Período  
TPE- Todos pela Educação  
UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana  
UNB- Universidade de Brasília  
UNCME- União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação  
UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura  
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Registro fotográfico de Santa Bárbara na década de 1950 e na atualidade.....	30
Figura 02: Registro fotográfico de Santa Bárbara na década de 1950 e na atualidade.....	30
Figura 03: Trecho de duplicação da BR-116/Bahia, entre Feira de Santana e Santa Bárbara.....	31
Figura 04: Mapa do Território de Identidade Portal do Sertão .....	32
Figura 05: O ciclo das políticas públicas .....	62

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Relação de Documentos Analisados ao Longo da Pesquisa (2023-2025)	33
Quadro 02: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: Artigos Identificados sobre os temas Educação do Campo e PME	37
Quadro 03: Artigos, anais e revistas encontrados no Google Acadêmico identificados com o tema Educação do Campo e PME	43
Quadro 04: Síntese histórica dos Movimentos por uma Educação do Campo no Brasil	78
Quadro 05: Cronologia das Principais Políticas de Educação do Campo: Conquistas e Desafios	85
Quadro 06: Planos Decenais de Educação no Brasil	107
Quadro 07: Contradições, retrocessos e conquistas do PNE 2014-2024	113
Quadro 08: Uma síntese das Conquistas, Retrocessos e Contradições do PNE (2014-2024) referentes à Educação do Campo	117
Quadro 09: Resumo das Dimensões e Metas do PME (2015): Estratégias Educacionais (conforme a Lei nº 610/2022)	127
Quadro 10: Estratégias Relacionadas à Educação do Campo	130
Quadro 11: Relação de escolas no campo sem caixa escolar (2015)	135
Quadro 12: Escolas no campo que possuem o próprio caixa escolar (2015)	135
Quadro 13: Síntese dos Relatórios de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Bárbara-BA (2015-2022)	140

Quadro 14: Escolas no Campo citadas no PME, em funcionamento em 2015.....	147
Quadro 15: Escolas no Campo em funcionamento em 2022- Santa Bárbara-BA.....	150
Quadro 16: Matrículas por Etapa de Ensino nas Escolas do Campo e Sede (2015 e 2022) .....	153
Quadro 17: Escolas Fechadas/Nucleadas no Município de Santa Bárbara (2015-2022) .....	154

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>1 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	<b>26</b>
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E INSTRUMENTO DA CONSTRUÇÃO DE DADOS .....	26
1.2 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	29
1.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS E SEUS ELEMENTOS.....	33
1.3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	35
1.3.2 LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE.....	36
<b>2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>49</b>
2.1 CONTEXTUALIZANDO A RELAÇÃO ENTRE ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	49
2.2 A CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS .....	57
2.3 A INFLUÊNCIA NO NEOLIBERALISMO NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO .....	63
2.3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO NEOLIBERAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO .....	68
2.4 DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INSTITUÍDAS NO CAMPO CONCEBIDAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	75
<b>3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO: REVERBERANDO NO PME</b> .....	<b>97</b>
<b>4 DOS ACHADOS DA PESQUISA: OS LUGARES E NÃO-LUGARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SANTA BÁRBARA- BA</b> .....	<b>122</b>
4.1 CONTEXTUALIZANDO O PME E DCRSB DE SANTA BÁRBARA: AS INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS NACIONAIS.....	122
4.1.1 MONITORAMENTO E ACOMPANHAMENTO DO PME.....	138
4.1.2 O DCRSB E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	143
4.2 CONTEXTUALIZANDO AS ESCOLAS NO CAMPO DE SANTA BÁRBARA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	146
<b>5 ALGUMAS CONCLUSÕES.....</b>	<b>158</b>
REFERÊNCIAS .....	166
ANEXOS	

## INTRODUÇÃO

E não foi com espanto que vi naquela noite, antes de todos os outros encantados chegarem e se abrigarem no seu corpo, santa Bárbara girar, girar, gritar e parar com sua espada apontada para o prefeito, a quem fez honras, como se cumprimentasse um monarca, mas também como se dirigisse a um súdito, para lhe pedir, na frente da audiência, que cumprisse a promessa feita no passado – e que não me recordo de sabermos – de construir uma escola para os filhos dos trabalhadores. O prefeito olhou desconsertado, esboçando um sorriso sem graça, quando se viu diante do olhar de quarenta famílias que moravam em Água Negra. (...) (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 67).

Na perspectiva geográfica contemporânea, o conceito de “lugar” foi ressignificado, passando de uma noção meramente locacional para um espaço carregado de vivências, afetividades e construções simbólicas. Segundo Holzer (2003), influenciado por Tuan (1965) e pela fenomenologia de Sauer (1983), o lugar é compreendido como um espaço vivido e relacional, central para a constituição da identidade individual e coletiva. Esse postulado dialoga com a ideia de toponálise apresentada por Bachelard (1958), retomada por Buttimer<sup>1</sup> (2015), ao afirmar que a identidade pessoal está profundamente enraizada nos vínculos afetivos com o lugar, e que sua ameaça pode desencadear crises de pertencimento.

Para Buttimer (2015), os significados atribuídos ao lugar (simbólicos, emocionais, culturais e até biológicos) integram o tecido invisível da vida cotidiana e só se tornam conscientes quando colocados em risco.

Em contraposição, Augé (2000) propõe o conceito de “não-lugar” para caracterizar espaços da sobremodernidade marcados pela fluidez, pela ausência de historicidade e de vínculos simbólicos, como aeroportos, estradas e grandes centros comerciais.

Quando esse olhar é transposto para o campo educacional, como no caso da presente pesquisa, intitulada “Lugares e não-lugares da Educação do Campo: um olhar para as políticas públicas educacionais em Santa Bárbara- BA” , – que objetiva analisar o impacto das políticas públicas de Educação, a partir da elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Bárbara-BA, tendo como marcador a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) – particularmente na Educação do Campo em Santa Bárbara-BA, observa-se que as

---

<sup>1</sup> Tradução do texto “Home, Reach, and the Sense of Place”, publicado na coletânea *The Human Experience of Space and Place* (Nova York: St. Martin’s Press, 1980. p.166-187), editada por Anne Buttimer e David Seamon. Traduzido por Letícia Pádua.

políticas públicas podem tanto promover o enraizamento dos sujeitos ao seu território quanto produzir experiências escolares marcadas pelo deslocamento, despersonalização e desenraizamento, que são características dos não-lugares.

A escola, então, torna-se um campo de disputa: seja como espaço de resistência, memória e identidade; ou seja como extensão de políticas que ignoram os contextos locais, promovendo modelos genéricos e descolados das realidades vividas. Entender como essas dinâmicas se expressam nas políticas educacionais é crucial para analisar as formas pelas quais os sujeitos do campo constroem (ou perdem) seus sentidos de lugar e pertencimento.

Nesse sentido, para compreender de forma concreta como os sentidos de lugar e de não-lugar se manifestam no contexto da Educação do Campo, é necessário observar como essas disputas simbólicas e políticas se materializam nas diretrizes institucionais.

Como delineamento, esta pesquisa enfocará no período de 2015 (período da publicação do Plano Municipal de Educação de Santa Bárbara – PME) e seus desdobramentos até o ano de 2022, tendo como direcionamentos para a observância, além do PME, os aspectos do Documento Curricular Referencial Municipal de Santa Bárbara (DCRMSB) do referido município.

Santa Bárbara é um município da Bahia considerado rural pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois possui cerca de 55% da população vivendo no campo, na zona rural. Por isso, o modo de vida da população, que se relaciona com os aspectos econômicos, sociais e culturais, reflete as pluralidades presentes no campo. Apesar de ser um município essencialmente rural, a educação, seja na sede ou nas comunidades rurais carrega muitos impactos das negligências e insuficiências referente à educação do campo no país, que surgiu da luta dos movimentos populares e resistiu à educação rural, bancada pelo latifúndio e que repercutia um modo de vida expulsivo e desvalorizado.

Atualmente, o cenário de avanço da educação neoliberal volta a ameaçar os municípios considerados camponeses e suas perspectivas de direito à educação pública e de qualidade, que têm sido fomentadas e defendidas pelos Movimentos Sociais do campo, assim como algumas iniciativas territoriais de organização, principalmente no campo das políticas públicas, através da ausência, insuficiência ou não execução dessas políticas.

Gentili (2009), ao apresentar o conceito de “exclusão includente” para entender o fenômeno no Brasil e América Latina, destaca a necessidade de abordar as diversas dimensões presentes nos processos de discriminação, ressaltando que a construção de processos sociais de inclusão efetiva depende de decisões políticas dirigidas a reverter as múltiplas causas da exclusão, não apenas aquelas mais evidentes.

No contexto educacional, historicamente, a negação do direito à educação aos mais pobres ocorreu não apenas pela ausência ou fraqueza do reconhecimento desse direito na legislação nacional, mas também pelo acesso restrito aos níveis básicos de escolaridade, mesmo quando exigidos pela lei. As populações mais vulneráveis consideradas como “pobres” foram excluídas tanto de fato quanto de direito, com suas oportunidades educacionais limitadas por dispositivos e argumentações que justificavam sua ausência nos ambientes educacionais.

Mesmo estando muito próximo de Feira de Santana – considerada um polo de desenvolvimento comercial e a segunda maior cidade do interior do estado da Bahia, sendo inclusive parte de sua microrregião, o município de Santa Bárbara, que integra também o Território de Identidade do Portal do Sertão<sup>2</sup>, amarga índices educacionais muito baixos e um histórico de pouco desenvolvimento educacional, mesmo com o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>3</sup> nos últimos anos, indo de 3.9 em 2017 para 4.2 em 2019 e 4.4 em 2021.

O objetivo de estabelecer um recorte temporal entre 2015 e 2022, que apresentam momentos históricos importantes no município – e em âmbito nacional – desde o processo de finalização e publicação do Plano Municipal de Educação de Santa Bárbara, busca analisar como isso se deu até o ano de 2022, com o retorno das aulas presenciais que estavam suspensas desde a pandemia de Covid-19<sup>4</sup> em 2020.

---

2 O conceito de Territórios de Identidade surgiu a partir dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, sendo posteriormente adotado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) como estratégia para a formulação do seu planejamento territorial (BAHIA, 2007, apud Flores, 2015).

<sup>3</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: INEP, 2017/2019. Acesso em mai. 2023.

<sup>4</sup> A COVID-19, doença respiratória causada pelo SARS-CoV-2, foi identificada em dezembro de 2019 na China e declarada pandemia pela OMS em março de 2020. No Brasil, o primeiro caso foi registrado em fevereiro do mesmo ano. Até o final de 2023, a pandemia causou mais de 700 mil mortes no país e mais de 7 milhões em todo o mundo, gerando impactos sociais, econômicos e políticos significativos e sem precedentes na história recente das epidemias. [1] Ministério da Saúde. (2023). Boletim Epidemiológico - COVID-19. [2] Silva, A. B. et al. (2021).

Buscando compreender a complexidade dos problemas enfrentados pela Educação do/no Campo e a sua relação com as políticas públicas municipais é que a pesquisa se debruçará sobre a questão: “Qual o impacto das políticas públicas de Educação, a partir da elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Bárbara-BA, na Educação do Campo do município?”

Neste sentido, as políticas municipais de educação que terão enfoque neste estudo, quais sejam: o PME (2015) e o DCRMSB (2021), no intuito de fomentar o debate das políticas públicas de Educação do Campo e assim trazer holofotes para comprometer cada vez mais os municípios sobre a implementação e o fortalecimento da Educação do Campo.

No desenvolvimento da pesquisa tomamos como base o objetivo geral: analisar o impacto das políticas públicas de Educação, a partir da elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Bárbara-BA, na Educação do Campo do município. Afinal, tais fatos históricos necessitam de uma análise enfocada no âmbito municipal para verificar como essas políticas impactaram na Educação do Campo.

Para tal, os objetivos específicos se constituem, respectivamente em: **i)** Identificar como as políticas públicas de Educação do Campo foram elaboradas e incorporadas no Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Bárbara-BA entre 2015 e 2022; **ii)** Analisar o processo de implementação e execução das políticas municipais de Educação do Campo, verificando sua aderência às diretrizes nacionais; **iii)** Avaliar o impacto dessas políticas públicas no contexto educacional local, identificando suas contribuições para o fortalecimento da Educação do Campo no município de Santa Bárbara-BA.

Destarte, estes são elementos importantes para discutir e visibilizar a Educação do Campo no Território de Identidade do Portal do Sertão, sempre com o cuidado de estabelecer e considerar as características que emergem de fatores culturais presentes no contexto da realidade de Santa Bárbara. Dessa forma, a pesquisa se reveste de uma relevância multifacetada – social, educacional, acadêmica e popular – ao inserir-se no diálogo com as especificidades e complexidades que moldam a práxis e a ação dialógica da Educação para e com os povos do campo. Este diálogo torna-se ainda mais urgente em um cenário marcado por desigualdades históricas e

pela invisibilização das demandas do campo no planejamento educacional em diversos níveis.

Ao evidenciar e problematizar as lacunas entre as políticas educacionais em nível nacional e seus impactos no contexto municipal, a pesquisa amplia o campo de análise, possibilitando um entendimento mais profundo sobre as barreiras e os desafios enfrentados na implementação de políticas que contemplem as realidades do campo.

Além disso, a investigação busca contribuir para um olhar sobre as políticas de educação do campo nas políticas educacionais municipais e analisar o seu lugar, ao propor um debate que transcenda a mera identificação de problemas, visando alternativas que considerem as particularidades socioculturais, econômicas e ambientais da Educação do Campo. Assim, a pesquisa não só promove a reflexão acadêmica, mas também tem o potencial de gerar impacto direto na formulação de políticas públicas locais, contribuindo para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas e transformadoras.

A relevância popular dessa pesquisa reside, portanto, na sua capacidade de dar voz às comunidades rurais, evidenciando a importância da sua participação nos processos de elaboração de políticas públicas, bem como a valorização de seus saberes e experiências, e de se configurar como um instrumento de transformação social e fortalecimento da cidadania no campo.

No âmbito das pesquisas que têm o município de Santa Bárbara como *locus*, identificaram-se significativas lacunas, especialmente no campo das políticas educacionais. Foram encontradas poucas pesquisas voltadas especificamente para o município, sendo que a maioria dos estudos relacionados aborda o Território Portal do Sertão de maneira mais ampla, com recortes que mencionam Santa Bárbara, mas sem aprofundar questões específicas de sua realidade educacional.

Destaca-se, ainda, a ausência de investigações voltadas à educação do campo no município, bem como análises sobre as políticas públicas municipais de educação. Essa escassez de pesquisas limita a compreensão contextualizada das dinâmicas educacionais locais e a formulação de estratégias mais alinhadas às demandas específicas da comunidade barbareense.

O envolvimento e a motivação da pesquisadora com o município de Santa Bárbara se dá em meados de 2017, quando desenvolvia um trabalho com Educação

do Campo através do Movimento de Organização Comunitária (MOC) e inicia um processo de formação continuada de educadoras(es) do campo no referido município, através de uma política pública federal, o Programa Cisternas nas Escolas, que viabilizava a construção de cisternas de placa para escolas de comunidades rurais, assentamentos e quilombos, tendo como um de seus pilares o processo de formação de educadoras(es) em Educação do Campo.

Na oportunidade, foi possível evidenciar a necessidade que o município apresentava frente à compreensão da Educação do Campo, sobretudo referente a sua concepção e princípios metodológicos, didáticos e políticos. A partir daí, o contato com o município se deu esporadicamente, até que surgiram outras oportunidades de formações, oficinas, seminários e a realização de trabalhos mais próximos ao poder público municipal através da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). Assim, foi possível estar presente e acompanhar os processos de educação no município, bem como analisar os documentos e políticas que foram sendo implementadas ao longo deste período.

A estrutura desta pesquisa foi organizada em quatro capítulos, visando garantir uma análise clara e progressiva dos temas abordados. No primeiro capítulo, intitulado Trilhando os Caminhos da Pesquisa, apresentam-se a caracterização metodológica, os instrumentos de construção de dados, o lócus da pesquisa e os procedimentos utilizados na análise. No segundo capítulo, As Políticas Públicas de Educação do Campo, realiza-se uma reflexão teórica sobre a relação entre Estado, sociedade e políticas públicas, abordando a influência do neoliberalismo na definição dessas políticas e os desafios enfrentados pela Educação do Campo nesse contexto, culminando em uma análise das políticas educacionais específicas para o campo.

O terceiro capítulo, Educação do Campo e Planos Decenais de Educação: Reverberando no PME, examina a relação entre os planos decenais de educação e as políticas locais, considerando como as diretrizes nacionais impactam o nível municipal. Por fim, no quarto capítulo, Dos Achados da Pesquisa: Os Lugares e Não Lugares da Educação do Campo em Santa Bárbara-BA, são apresentados os resultados da pesquisa, discutindo as lacunas e possibilidades de construção para a educação do campo no município. A pesquisa é concluída com reflexões finais e considerações sobre as contribuições e limitações do estudo.

Outro detalhe importante de destacar na presente pesquisa é a escolha por trazer autoras e autores nordestinos, membras e membros da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), bem como autoras e autores históricos para a Educação do Campo, que sempre disputaram as narrativas e o espaço acadêmico, político e social para defender e fortalecer os seus princípios e a sua concepção.

## **1 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA**

“Em poucos meses iniciaram a construção da escola. Não soubemos como, nem mais interesses particulares envolveram a negociação entre o prefeito e a família Peixoto, mas a obra foi autorizada e os próprios moradores passaram a construir o pequeno edifício de três salas em regime de mutirão, aos domingos, dia em que poderiam deixar de cuidar da roça – mas não poderiam deixar de dar comida e água aos animais.” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p.67).

Todo processo de conhecimento exige escolhas, inclusive em seu percurso. Nenhuma dessas escolhas é realizada na perspectiva da neutralidade, ou do engessamento, cumprem o fluxo social das disputas existentes, e, por isso mesmo, possuem viés ideológico, como afirma Mészáros (2004), ao discorrer sobre como o mito da neutralidade se agigantou nas Ciências Sociais as quais chama de ‘rigorosas’, encontrando terreno e se fortalecendo no campo da metodologia a partir do discurso de que o rigor científico estaria ligado à escolha de métodos e critérios metodológicos neutros.

O autor (Mészáros, 2004) destaca ainda que nenhuma metodologia, por mais que se proponha a se colocar como neutra, consegue assim fazê-lo, pois não existem critérios, métodos e/ou técnicas capazes de garantir tal feito, uma vez que a própria tentativa de instituir a ideia de neutralidade já confere uma perspectiva ideológica, mesmo em negação. Mészáros (2004) adiciona a este entendimento a necessidade de uma desconstrução dessa ideia, o que se faz a partir de uma pesquisa crítica e que se propõe a partir de um caráter histórico e social que lhe é dado.

Assim se faz com essa pesquisa: não se propõe neutralidade, mas, através da análise da história e da sociedade, de forma crítica, pretende-se percorrer os caminhos metodológicos para a análise dos problemas.

### **1.1 Caracterização da pesquisa e instrumento da construção de dados**

Em se tratando das pesquisas em educação, observa-se uma mudança relevante diante do foco epistemológico, que deixa de ser unicamente o objeto e passa a se debruçar sobre um novo padrão de conhecimento que privilegia a centralidade do sujeito, adicionando caracteres sociais e históricos nas análises, ou seja, o conhecimento produzido tendo uma relação intrínseca com o estudo do ser social, com a qual é possível uma práxis, a educação enquanto práxis social. Este é o conceito exato com o qual se articulam as subjetividades e as objetividades (Tonet,

2013), sendo, portanto, uma categoria ontológica<sup>5</sup> por se tratar da realidade produzida através da ação humana, e em pesquisa educacional, a educação enquanto práxis social (Masson, 2014).

Metodologia se conceitua como sendo “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2001, p.16), incluindo nesse percurso as técnicas e concepções teóricas para a abordagem da pesquisa, na qual se dispõe de instrumentos e parâmetros com os quais seja possível responder aos problemas teóricos e práticos referentes ao problema da pesquisa. Para a autora (Minayo, 2001), teoria e metodologia caminham inseparáveis neste itinerário de pesquisa.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é uma metodologia que, nas Ciências Sociais e também na educação, por esta se relacionar intrinsecamente com os diversos fenômenos sociais, políticos e históricos, se debruça sobre questões que não estão unicamente imbuídas em quantificar uma determinada questão, sendo, portanto, por meio da qual é possível responder uma realidade que por diversos motivos se pode analisar e produzir conhecimento através de significados, subjetividades, relações e fenômenos que não possuem variáveis. “Desta forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos” (Minayo, 2001, p. 14). O que lhes atribui uma dialética entre o mundo natural, suas oposições, dilemas e complexidades, bem como a necessidade da contextualização por meio das especificidades.

Assim, a perspectiva metodológica na pesquisa educacional constitui um eixo fundamental. Em se tratando da pesquisa qualitativa, apresenta uma abordagem na qual é possível observar as subjetividades e realidades contextualizadas, por meio dos quais os procedimentos qualitativos empregam mais de uma estratégia e mais de um método de análise. A metodologia desempenha um papel crucial, permitindo que o pesquisador estruture e sistematize as informações coletadas, assegurando, assim, a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos (Shiroma e Araujo, 2005).

---

<sup>5</sup> Segundo Gisele Masson, o trabalho é a categoria fundante do ser social e a educação é uma práxis social que se desenvolve numa relação de dependência ontológica com o trabalho e, ao mesmo tempo, de autonomia relativa. A autora destaca que a análise do trabalho em geral é relevante para a compreensão dos aspectos que caracterizam a educação na sua essencialidade e para que possamos apreendê-la na sua condição contraditória de dependência e autonomia relativa em relação ao trabalho. Masson destaca que a ontologia investiga a realidade objetiva do cotidiano e os problemas históricos e sociais.

Salienta-se que a seleção do método figura como um dos aspectos preeminentes no escopo da metodologia, uma vez que orienta integralmente o transcorrer da pesquisa no âmbito documental. A utilização da pesquisa documental se erige como uma técnica que possibilita ao pesquisador acessar uma variedade de documentos e fontes, tais como livros, artigos e relatórios, a fim de adquirir informações pertinentes acerca do tema em questão (Shiroma e Araujo, 2005).

Cellard (2012) apresenta o documento escrito e, portanto, a análise documental, como sendo uma ferramenta insubstituível ao se olhar para a lupa de um passado distante o qual se buscam insumos e relatos de um problema ou pesquisa, aliando a dimensão do tempo com a compreensão social de um determinado recorte temporal. Neste sentido, a pesquisa documental oportuniza uma análise ancorada em evidências, que, embora não se pretenda neutra — pois parte-se do pressuposto de que toda pesquisa carrega marcas do olhar e das escolhas da pessoa que pesquisa —, deve prezar pelo rigor metodológico e pela integridade no tratamento dos dados, evitando interferências pessoais ou de outra natureza que possam comprometer a consistência ou a imparcialidade da análise.

Outrossim, compreende-se que este mesmo pesquisador ou pesquisadora não domina o documento, necessitando, então, que o mesmo seja analisado com minúcia, sobretudo, no que diz respeito à sua credibilidade e representatividade diante do problema/pesquisa em questão.

Assim, apresentam-se as tipologias de documentos os quais pode-se debruçar uma pesquisa documental e as dimensões possíveis para se realizar a análise preliminar com clareza e responsabilidade, a partir das escolhas e possibilidades que o método permite. Seja ao exame e análise crítica; ou ainda em observância ao contexto que constituirá as particularidades do documento, o autor ou autores do mesmo e que também converge com o contexto; assim como na análise da autenticidade e credibilidade do mesmo pela via do respaldo e da procedência que lhe garante; sua natureza enquanto texto e suas categorias e tipologias; e por fim, compreender e analisar os conceitos-chave e as estruturas e lógica interna do texto no documento para uma compreensão coerente, precisa e fidedigna dos elementos documentais (Cellard, 2012).

Para Cellard (2012), a discussão sobre as dimensões e os procedimentos da pesquisa documental perpassam por várias etapas, as quais incluem o processo de

seleção e de análise dos documentos históricos e mais recentes referente ao tema e estudo proposto, bem como sua análise sistemática e crítica, combinada à contextualização adequada dos documentos, sobretudo, do ponto de vista do contexto social, político, econômico e cultural em que estes documentos foram elaborados, para uma análise que não seja deslocada de sua realidade histórica.

## **1.2 O *Locus* da pesquisa e procedimentos de análise de dados**

Santa Bárbara é uma cidade encravada no sertão baiano, marcada por uma rica diversidade cultural e histórica, aspectos que se tornam relevantes para a compreensão do contexto educacional investigado nesta dissertação. Quanto à origem do nome do município, existem duas versões populares: a primeira atribuída a denominação “Santa Bárbara de Claricéia” aos colonizadores portugueses, em homenagem às irmãs Bárbara e Clarice; já a segunda versão remete a uma homenagem dos vaqueiros a Santa Bárbara, considerada protetora contra raios e trovões (Oliveira, 2005, p. 21).

O município apresenta um contraste interessante entre o passado e o presente, o que pode ser observado em suas paisagens e dinâmicas sociais. Um episódio marcante em sua trajetória ocorreu em 1943, durante o governo de Getúlio Vargas, quando foi publicado um decreto que extinguiu vilas e cidades com nomes repetidos no país. Na época, como havia outras localidades homônimas, Santa Bárbara teve seu nome alterado para Pacatu, mas a mudança não foi bem acolhida pela população. A nomenclatura durou até a emancipação política em 14 de dezembro de 1961, quando a cidade foi desmembrada de Feira de Santana e voltou a se chamar oficialmente Santa Bárbara. Atualmente, sua economia é baseada na produção de embutidos, requeijão, agropecuária, agricultura e no comércio que se desenvolve ao longo da BR 116 Norte, eixo importante para a dinâmica urbana e rural do município (Oliveira, 2005).

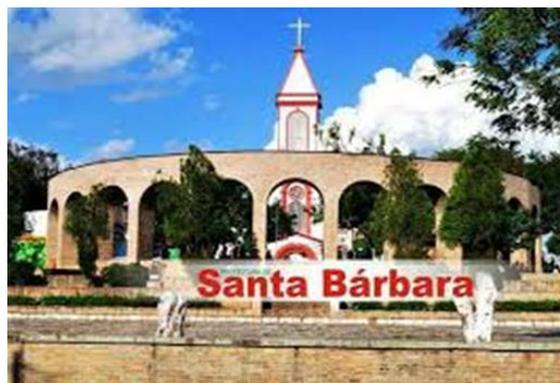
Nas figuras 01 e 02 abaixo, as imagens evocam o contraste entre o passado e a atualidade no município de Santa Bárbara. Um fato interessante é que no ano de 1943, durante o governo de Getúlio Vargas, foi lançado um decreto que extinguiu vilas e cidades que possuíam o mesmo nome no país. Como haviam muitas cidades com o mesmo homônimo, o nome do município mudou para Pacatu, porém a comunidade nunca aceitou essa denominação, que durou até a sua emancipação em 14 de

dezembro de 1961, quando foi desmembrada de Feira de Santana e voltou a se chamar Santa Bárbara, oficialmente. Sua economia baseia-se na produção de embutidos, requeijão, agropecuária, agricultura, um comércio que cresceu ao redor da BR 116 Norte (Oliveira, 2005).

**Figura 01 e 02: Registro fotográfico de Santa Bárbara na década de 1950 e na atualidade**



Fonte: IBGE Cidades- História e fotos. 2024.



Fonte: imagens do Google. 2024.

Sob a descrição de Oliveira (2005) é que o município, situado no semiárido<sup>6</sup> baiano, no Território de Identidade Portal do Sertão e integrando a região metropolitana de Feira de Santana tem a sua composta por diversas controvérsias de narrativas, e a que mais predomina no imaginário popular é a de que a formação de seu povoado começou a partir de grupos de vaqueiros que cruzavam o território no transporte de gado, iniciando assim a ocupação do território por não indígenas a partir da primeira metade do século XIX, quando colonizadores portugueses estabeleceram fazendas de gado na região, propriedades que contavam com a presença de pessoas africanas que foram escravizadas, colonos (brancos e pardos) e posseiros de diversas etnias. Conforme Oliveira (2005), estima-se que os povos indígenas foram os primeiros habitantes deste território.

**Figura 03: Trecho de duplicação da BR-116/Bahia, entre Feira de Santana e Santa Bárbara**

---

<sup>6</sup> De acordo com a ASA (Articulação no Semiárido Brasileiro), o Semiárido é uma região que ocupa cerca de 12% do território nacional (1,03 milhão de km<sup>2</sup>) e abrange 1.262 municípios brasileiros. Aproximadamente 27 milhões de brasileiros (12% da população brasileira) vivem na região. A maior parte do Semiárido situa-se no Nordeste do país e também se estende pela parte setentrional de Minas Gerais.



Fonte: Imagens do Google, 2021.

Na Bahia, os Territórios de Identidade (TI) foram institucionalizados em 2007 durante o governo Jaques Wagner, no processo de elaboração do Plano Plurianual Participativo (PPA) 2008-2011. O PPA organizou as políticas públicas estaduais através de um planejamento territorial, compreendendo a dimensão social, cultural, econômica e geográfica desses territórios (POMPONET, 2012). Segundo o Decreto Estadual nº 12.354/2010, os Territórios de Identidade representam o agrupamento identitário municipal, historicamente construído e reconhecido pela população como espaço de pertencimento que fortalece a coesão social e territorial (BAHIA, 2010, apud FLORES, 2015). Assim, os TI constituem unidades estratégicas de gestão e planejamento, integrando políticas públicas em áreas como saúde, educação, infraestrutura, meio ambiente e desenvolvimento urbano. Na figura 04 apresenta-se o mapa do Território do Portal do Sertão e o município de Santa Bárbara destacado.

**Figura 04: Mapa do Território de Identidade Portal do Sertão**



Fonte: <https://nte19.educacao.ba.gov.br/?p=21>. 2014. Editado pela autora. 2023.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), a população estimada de Santa Bárbara é de 20.952 pessoas, com uma taxa de crescimento populacional de 7,56%. O município é predominantemente rural, refletindo em seus aspectos econômicos, sociais e culturais a pluralidade típica do campo.

A divisão da população é representada por 45% na área urbana e 55% nas comunidades rurais, com 48 localidades distribuídas entre distritos e povoados, fazendo divisa com os municípios de Lamarão, Serrinha, Feira de Santana, Santanópolis e Tanquinho (IBGE, 2023). Essa realidade territorial de Santa Bárbara, com sua predominância rural e diversidade cultural, é um reflexo da complexidade enfrentada na implementação de políticas públicas educacionais, especialmente no que tange à Educação do Campo.

Nesse contexto, a Educação do Campo se apresenta como um desafio significativo, conforme apontam Pereira e De Paula (2022). A construção de conhecimentos nesse âmbito exige um olhar atento aos saberes tradicionais e populares, sem deslegitimar a Ciência e seus postulados. A educação deve promover o diálogo entre o saber científico e os saberes populares das comunidades tradicionais, reconhecendo as especificidades do meio rural. Essa abordagem está fundamentada na participação ativa dos sujeitos ou atores sociais, sendo balizada nos princípios de trabalho como forma de emancipação e transformação humana,

conforme as concepções de Gramsci (1982) e Freire (1987). Tais fundamentos exigem que os estudos e métodos educacionais sejam alinhados a uma perspectiva contra-hegemônica, que respeite as particularidades do campo e busque a inclusão de todas as vozes e saberes na construção de um sistema educacional mais justo e plural.

### 1.3 Procedimentos para análise de dados e seus elementos

A análise dos dados nesta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, buscando compreender os sentidos e significados atribuídos às políticas públicas de educação no contexto da Educação do Campo em Santa Bárbara-BA. A escolha por caminho esse metodológico está ancorada na perspectiva de que os dados não são apenas elementos objetivos e isolados, mas produções sociais, articulações de significados históricos, políticos e culturais.

A pesquisa, portanto, não se propõe neutra, mas comprometida com a compreensão crítica da realidade e a valorização dos assuntos que a compõem. Nesse sentido, os dados serão analisados a partir de duas vertentes principais: a análise documental e o levantamento do estado da arte.

O quadro 01 a seguir apresenta a relação de relatórios e documentos utilizados nesta pesquisa, a fim de sistematizar o processo de análise que se propôs fazer neste estudo.

**Quadro 01: Relação de Documentos Analisados ao Longo da Pesquisa (2023-2025)**

<p>1. <b>Plano Municipal de Educação de Santa Bárbara (BA) (2015-2025)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Documento que orienta as políticas educacionais do município, definindo metas e estratégias para a melhoria do ensino ao longo do período.</li> </ul>
<p>2. <b>Documento Referencial Curricular de Santa Bárbara (BA) (2021)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Base curricular que norteia as práticas pedagógicas no município, adequando-</li> </ul>

	as ao contexto local e às diretrizes nacionais.
<b>3. Plano Nacional de Educação (2014-2024)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Plano que estabelece metas e diretrizes para a educação em nível nacional, impactando diretamente as iniciativas municipais e estaduais.</li> </ul>
<b>4. Relatório: Tesouros do PME Santa Bárbara-BA (2024)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Análise detalhada sobre os avanços, desafios e aspectos positivos do Plano Municipal de Educação, com foco em resultados obtidos.</li> </ul>
<b>5. Relatório Anual da DIREG-SEDUC Santa Bárbara BA (2022-2023)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Análise sobre os dados de escolas no campo da Rede Municipal de Educação e especificidades da Zona Rural.</li> </ul>
<b>6. Relatórios Semestrais do Segmento Educação do Campo (2023)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Relatórios que trazem uma análise das práticas, desafios e conquistas na educação externa ao campo, abrangendo os dois semestres de 2023.</li> </ul>
<b>7. Relatório Anual Segmento Educação do Campo e Anos Finais Santa Bárbara BA (2023)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Documento que apresenta um panorama detalhado das atividades e resultados da Educação do Campo e do ensino fundamental nos anos finais no período.</li> </ul>
<b>8. Relatório Final de Diagnóstico em Rede (Março de 2023)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Relatório abrangente que compila dados sobre o primeiro diagnóstico realizado da rede de ensino municipal, com o objetivo de identificar</li> </ul>

	pontos fortes e pontos de atenção conforme o segmento educacional.
<b>9. Relatórios de Monitoramento do PME (2017; 2020; 2021; 2022)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conjunto de relatórios de monitoramento e acompanhamento sistemático do PME (2015-2025) enviados à SEC-BA e INEP para prestação de contas pela Equipe Técnica de Monitoramento.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

### 1.3.1 Análise Documental

Para Gil (1999), os documentos utilizados em pesquisas podem ser classificados em duas categorias: fontes de primeira mão (como documentos oficiais, cartas, contratos, reportagens etc.) e fontes de segunda mão (como relatórios, relatos, tabelas estatísticas, entre outros). Na presente pesquisa, a análise documental será realizada com base em fontes oficiais, como relatórios anuais e semestrais, planos territoriais e memoriais institucionais.

Essa análise documental se insere na abordagem qualitativa e crítica, orientada pela compreensão dos impactos das políticas públicas de Educação a partir da elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação (PME). Dentre os principais documentos analisados, destacam-se: a Lei nº 520/2015, que institui o PME de Santa Bárbara, e sua alteração pela Lei nº 620/2022; bem como o Documento Curricular Referencial do Município de Santa Bárbara (DCRSB), de 2021. A investigação se debruça sobre o modo como a Educação do Campo está contemplada (ou não) nesses documentos, especialmente no que se refere às suas metas, estratégias e abordagens direcionadas ao meio rural.

A análise se orienta pela compreensão de que, embora o olhar da pesquisadora esteja presente no processo de leitura e interpretação, é necessário que esse olhar não seja contaminado por impressões pessoais ou vieses aleatórios, que possam comprometer a seriedade e o rigor metodológico da pesquisa. Assim, a análise se

pauta em critérios éticos e teóricos, evitando julgamentos subjetivos e assegurando a coerência com os objetivos da investigação.

### **1.3.2 Levantamento do Estado da Arte**

Além da análise dos documentos oficiais, foi realizado um levantamento de produções acadêmicas que dialogam com a temática da pesquisa, com o intuito de compreender o panorama atual das discussões sobre Educação do Campo, Políticas Educacionais e Plano Municipal de Educação (PME) no Brasil. Essa etapa se configura como o levantamento do estado da arte, permitindo identificar convergências teóricas, lacunas investigativas e contribuições relevantes para o aprofundamento do estudo.

A busca foi realizada em plataformas acadêmicas como o Portal de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico, Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Os descritores utilizados foram: “Educação do Campo, Políticas Educacionais e Plano Municipal de Educação (PME)”. Foram aplicados os seguintes filtros: "Grande Área do Conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas" e "Área do Conhecimento: Educação".

Na CAPES e no Google Acadêmico, a busca inicial resultou em 98 dissertações de mestrado e 19 teses de doutorado. Ao refinar os resultados com o descritor “Educação do Campo”, identificaram-se 22 dissertações e 7 teses diretamente relacionadas ao tema. Foram selecionados 15 trabalhos para leitura mais aprofundada, considerando os títulos, resumos, ano de publicação, campo empírico e pertinência temática.

As pesquisas analisadas distribuíram-se cronologicamente da seguinte forma: uma de 2006, uma de 2013, cinco de 2019, seis de 2020, uma de 2022 e uma de 2023. Desse total, seis são teses de doutorado e nove dissertações de mestrado. A leitura desses estudos contribuiu para o mapeamento das abordagens teórico-metodológicas mais recorrentes, dos principais conceitos utilizados e dos desafios enfrentados na implementação das políticas educacionais voltadas à Educação do Campo. Nos quadros analíticos a seguir, estão sistematizadas os principais estudos que se relacionam com a pesquisa em questão.

**Quadro 02: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: Artigos Identificados sobre os temas Educação do Campo e PME**

Nº	Ano	Natureza do trabalho	Autor(a)	Título	Metodologia utilizada para coleta de dados	Palavras-chave
1	2023	Dissertação de Mestrado	Lizandra Almeida Souza	Educação do campo em São Gonçalo dos Campos-BA: uma análise a partir do plano municipal de educação	Análise documental	Educação do campo Plano municipal de educação Monitoramento e avaliação
2	2022	Dissertação de Mestrado	Jocelandia Cerqueira Neres	Entre o território vivo e letras mortas: um estudo sobre as políticas educacionais para a formação de trabalhadores em Conceição do Jacuípe, de 2006–2016	Análise de conteúdo	Políticas educacionais Território de identidade Educação profissional Conceição do Jacuípe
3	2019	Dissertação de Mestrado	Nilson Francisco da Silva	O Plano Municipal de Educação de Dourados, MS (2015-2025): Desafios e Perspectivas à implementação da gestão democrática da Educação	Questionário, na modalidade on-line	Plano Municipal de Educação; Gestão democrática da educação; Meritocracia; Educação Municipal.
4	2019	Tese de Doutorado	Ana Maria Clementino Jesus e Silva	As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff: o Ideb e o Programa Mais Educação	Revisão bibliográfica, levantamento documental e análises de entrevistas semiestruturadas	Ideb; Programa Mais Educação; Nova Gestão Pública; diversidade; inclusão social
5	2019	Dissertação de Mestrado	Jefferson Felgueiras de Carvalho	A Participação da Sociedade Civil na Construção do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba-PA	Análise documental	Sociedade Civil. Plano Municipal de Educação.
6	2019	Dissertação de Mestrado	Fredson Rodrigues de Araujo	O Lugar do Currículo da Educação do Campo Contextualizada no Semiárido – ocupando espaços ocultos	Análise de Conteúdo	Educação do campo; Currículo; Contextualização; Semiárido
7	2019	Dissertação de Mestrado	Paula Abrao da Cunha	A Tramitação/Aprovação do Plano Municipal de Educação de Dourados-MS (2015-2025): Desdobramentos Decorrentes da Atuação	Análise documental e entrevista semiestruturada	Gestão Pública Municipal; Plano Municipal de Educação de Dourados

				do Poder Legislativo		(2015-2025); Políticas Públicas da Educação
8	2013	Tese de Doutorado	Marilene Santos	Educação do Campo uma Política em Construção: desafios para Sergipe e para o Brasil	Análise de documentos oficiais e dos conteúdos dos programas, e entrevistas	Políticas Públicas; Educação do Campo; Neoliberalism o e Educação.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Foi realizada a leitura dos resumos das pesquisas apresentadas no quadro 1, com o objetivo de identificar as relações com a presente pesquisa no âmbito da Educação do Campo e do Plano Municipal de Educação (PME). Observou-se que apenas duas dessas pesquisas, posicionadas em primeira e segunda posições no quadro, são provenientes de municípios baianos pertencentes ao mesmo território de Santa Bárbara-BA, o Portal do Sertão. Além dessas, a pesquisa que ocupa a sexta posição no quadro apresenta uma relação significativa com a discussão da Educação do Campo. As demais pesquisas apresentam conexões mais distantes com o tema central deste estudo.

Assim, é possível perceber que ainda que haja literatura suficiente para a discussão sobre Educação do Campo e também a elaboração dos PME's, nota-se uma ausência quando o assunto é seu monitoramento, assim como o lugar da Educação do Campo dentro das metas do próprio PME e da participação dos sujeitos do campo em seu processo de elaboração e implementação. No caso do município pesquisado aqui, Santa Bárbara- BA, não foi encontrada nenhuma pesquisa desta ordem, havendo apenas pesquisas de municípios próximos, ou do mesmo território deste.

Souza (2023) discorre sua pesquisa sobre a "Educação do Campo em São Gonçalo dos Campos-BA", destacando a análise a partir do Plano Municipal de Educação. A metodologia utilizada foi a análise documental, focalizando em questões de monitoramento e avaliação, o que contribui com a leitura e apresenta insumos para a discussão da pesquisa em curso por analisar o PME e também se localizar no mesmo território, o Portal do Sertão. Os principais resultados apontam que, embora haja indicativos relacionados à educação do campo no PME de São Gonçalo dos Campos, não houve direcionamento para a criação de políticas efetivas nessa área no município. A Meta 8 e suas 14 estratégias não foram executadas de forma concreta

entre 2015 e 2021 e se configuram como repetições do PNE (2014-2024), sem considerar as demandas educacionais locais. Além disso, tanto o processo de construção quanto o de monitoramento e avaliação do PME apresentaram baixa participação de movimentos sociais e entidades ligadas à educação do campo. Apesar da indicação de participação do Sindicato de Trabalhadores Rurais na comissão de monitoramento e avaliação do PME de 2017, não foi possível confirmar sua atuação efetiva no processo.

Neres (2022) aborda em sua dissertação de mestrado as "Políticas Educacionais para a Formação de Trabalhadores em Conceição do Jacuípe", explorando o período de 2006 a 2016. A análise de conteúdo foi a metodologia empregada, destacando elementos como políticas educacionais, território de identidade e educação profissional. Neste caso, a sua leitura permite ampliar leituras sobre Políticas Educacionais e também relacionar com o território do Portal do Sertão, o mesmo da pesquisa. Sua análise oportuniza um olhar sobre as políticas educacionais e sua influência na formação de trabalhadores, possibilitando comparações e complementações com a realidade local. A pesquisa concluiu que as políticas educacionais no Brasil são influenciadas pelo contexto histórico em que foram criadas, muitas vezes refletindo as diretrizes neoliberais, e que é fundamental que o território seja considerado como a referência principal na formulação dessas políticas.

Silva (2019) disserta sobre "O Plano Municipal de Educação de Dourados- MS (2015-2025)", enfocando desafios e perspectivas para a implementação da gestão democrática. A coleta de dados foi realizada por questionários online, destacando temas como gestão democrática, meritocracia e educação municipal. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, após a aprovação do PME/Dourados/MS/2015-2025, o município regulamentou apenas a eleição para diretores e diretores adjuntos da REME, sem aprovar legislação específica voltada à gestão democrática.

Jesus e Silva (2019) conduz uma tese de doutorado que analisou as "Tensões e Contradições das Políticas Educacionais Brasileiras", explorando os governos de Lula e Dilma Rousseff. A metodologia envolveu revisão bibliográfica, levantamento documental e análises de entrevistas semiestruturadas, abordando temas como o IDEB, Programa Mais Educação, nova gestão pública, diversidade e inclusão social. Verificou-se que a criação do IDEB ocorreu dentro de um contexto de reforma

educacional global que prioriza a eficiência e o desempenho dos sistemas de ensino, seguindo as diretrizes de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além da influência de grupos empresariais brasileiros, como o Todos pela Educação, em sua formulação. Por outro lado, o PME surgiu dentro da (SECAD), em resposta à pressão dos Movimentos Sociais, como uma política pública voltada para combater a pobreza e valorizar a diversidade cultural do Brasil. Nesse cenário, coexistiam noções de justiça distintas e até contraditórias, gerando tensões dentro das escolas, conforme revelado pelos relatos dos diretores escolares.

Carvalho (2019) em sua pesquisa disserta sobre "A Participação da Sociedade Civil na Construção do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba-PA", utilizando análise documental para investigar o papel da sociedade civil nesse processo. A análise dos documentos oficiais do município (atas, decretos e leis) revelou um foco na colaboração entre os entes federados e na participação efetiva da sociedade civil organizada entre 2009 e 2015. Essa participação buscou atender às demandas dos sujeitos sociais locais, alinhando-se às diretrizes educacionais federais e estaduais, com o objetivo de integrar o Sistema Municipal ao Sistema Nacional de Educação. O estudo identificou a trajetória da sociedade na construção do Plano Municipal de Educação, ressaltando a importância dessa experiência para subsidiar futuras atualizações na legislação educacional, baseando-se nas metas que apresentaram resultados positivos e reformulando as que não atingiram seus objetivos.

Araújo (2019) explora em sua dissertação de mestrado "O Lugar do Currículo da Educação do Campo Contextualizada no Semiárido", utilizando análise de conteúdo para investigar temas como educação do campo, currículo e contextualização, especialmente no contexto semiárido. A pesquisa tem como objetivo desenvolver, de forma colaborativa, uma proposta curricular que atenda às demandas das escolas do campo, com base nas experiências e vivências dos agentes sociais do espaço rural. A metodologia adotada é qualitativa, com abordagem de pesquisa-ação, visando intervenção e mudanças nas comunidades. Para análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2009). A pesquisa, portanto, avaliou como a escola tem garantido um currículo de Educação do Campo contextualizado no semiárido, conforme os instrumentos legais vigentes e as experiências bem-

sucedidas, com foco nas práticas pedagógicas, no plano de ensino e na rotina da escola, considerando a filosofia e os métodos adotados.

Cunha (2019) aborda em sua dissertação de mestrado "A Tramitação/Aprovação do Plano Municipal de Educação de Dourados-MS (2015-2025)", destacando os desdobramentos decorrentes da atuação do poder legislativo. A metodologia utilizada incluiu análise documental e entrevista semiestruturada. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, analisando a tramitação do Plano Municipal de Educação (PME) de Dourados (2015-2025), focando nas decisões políticas que impactaram sua execução. A metodologia incluiu a análise de documentos legais e processos políticos relacionados à tramitação do PME. Os resultados indicaram que, apesar de o PME cumprir as exigências legais, seus prazos foram reduzidos e várias metas foram retiradas pelo executivo municipal. Isso ocorreu devido a questões políticas e à previsão de redução de recursos nos próximos anos, embora o decreto municipal tenha destinado 100% dos recursos do pré-sal para a educação.

Santos (2013) elabora uma tese de doutorado sobre "Educação do Campo uma Política em Construção", abordando desafios para Sergipe e para o Brasil. A metodologia envolveu análise de documentos oficiais, programas e entrevistas, explorando questões de políticas públicas, educação do campo e políticas neoliberais. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e multirreferencial, com base em teorias marxistas e da política pública em ciências políticas. Foram utilizados documentos oficiais, programas educacionais e entrevistas com profissionais, como secretários, professores e coordenadores, envolvidos na execução das políticas públicas. Os principais resultados indicaram que o Programa Escola Ativa era o mais presente nos municípios, com mais de 90% de adesão. Em contraste, o Programa Educação nos Quilombos não foi encontrado em nenhum município, mesmo naqueles com comunidades quilombolas. A maioria das escolas camponesas funciona em instalações inadequadas, e os alunos, em sua maioria, recebem apenas livros didáticos destinados às escolas urbanas, com exceção dos programas Escola Ativa e Pro Jovem Campo-Saberes da Terra, que oferecem materiais específicos. A formação continuada de professores é rara e, quando existente, limitada a alguns municípios. Além disso, a gestão financeira da educação é de responsabilidade das secretarias

de finanças, e não das de educação. Em Sergipe, a implementação da Educação do Campo ainda está no estágio inicial, com programas federais isolados.

Embora a maioria das pesquisas seja de outras regiões do país, algumas delas abordam questões que podem ser relevantes para o contexto de Santa Bárbara-BA, como políticas educacionais, gestão democrática da educação e participação da sociedade civil na elaboração de PME's, sobretudo no que tange a perspectiva da política pública sobre o viés municipal, por isso foram lidas, analisadas por contribuírem e trazerem luzes que fomentam a discussão proposta na referida pesquisa.

Há consenso em relação à metodologia de análise documental sugere que este é uma técnica amplamente utilizado e eficaz para investigar questões relacionadas aos PME's e à Educação do Campo. Isso reforça a importância de uma abordagem cuidadosa e detalhada na análise dos documentos relacionados às políticas educacionais. Na pesquisa mais antiga, de 2013, encontra-se uma discussão sobre neoliberalismo que dialoga com a pesquisa em curso em relação ao contexto e ao histórico, porém o recorte temporal acaba deixando algumas lacunas referentes à contemporaneidade e as novas nuances do neoliberalismo na atualidade.

Como segunda base de buscas, a plataforma escolhida foi o Google Acadêmico, seguindo com as mesmas palavras-chave da primeira busca (Educação do Campo, Políticas Educacionais, PME), com o adendo Portal do Sertão, no sentido de buscar pesquisas realizadas no mesmo território de identidade que a pesquisa em questão. Dessa forma, foram encontrados 381 resultados, com o filtro de 2010 a 2023, na intenção de observar as produções nesse período de mais de uma década. E então, foi realizada a leitura dos títulos e resumos a fim de observar os critérios das primeiras 20 pesquisas que apareceram na ordem dessa plataforma, tendo o critério de municípios que fizessem parte do mesmo território de identidade, ou selecionados por terem a temática mais próxima do que pretende a pesquisa em elaboração. Destas, cinco textos foram lidos de forma mais aprofundada e adicionadas ao segundo quadro teórico elaborado, inserindo-se mais um critério: revistas, anais e artigos, que segue abaixo com seus respectivos descritores.

**Quadro 03: Artigos, anais e revistas encontrados no Google Acadêmico identificados com o tema Educação do Campo e PME**

Nº	Ano	Natureza do trabalho	Autor(a) e instituição/ programa	Título	Metodologia utilizada para coleta de dados	Palavras-chave
1	2020	Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional ISSN: 2763-5716	Edcleide da Silva Pereira Novais em Educação em Ciências (UNEB)  Daelcio Ferreira Campos Mendonça Doutor em Educação (UFBA/FACED) – UESB	Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Iguai/BA: do Golpe de 2016 ao contexto da COVID-19	Pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas	Monitoramento e Avaliação do PME; Golpe de 2016; Pandemia
2	2022	Anais do Seminário de Pesquisa do DLLARTES 2022.1 — Fábrica de Letras	Sidmar da Silva Oliveira Doutorando em Crítica Cultural na UNEB  Luiz Paulo Almeida Neiva Doutor em Educação e Contemporaneidade na UNEB	A Educação do Campo em Debate: preceitos, concepções (e)m perspectivas	Análise documental	Educação do campo. Paradigma urbano. Concepção político-educacional.
3	2019	Anais do Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 1022-1035	Ana Paula Azevedo de Jesus UNEB  Marinalva Nunes Fernandes UNEB	A Intersetorialidade nas Políticas Educacionais: um estudo a partir dos Planos Municipais de Educação	Análise e levantamento de dados	Política Educacional; Intersetorialidade; Planejamento educacional
4	2019	Revista Educação em Debate, Fortaleza (CE), ano 41, n. 80, p. 124-141, set./dez.	Eva Teixeira dos Santos Alves;  Marinalva Nunes Fernandes.	Educação no/do campo no município de Caetité (BA): realidade e enfrentamento	Análise documental	Educação rural; Caetité (BA) – Educação; Distorção idade-série; Evasão escolar
5	2017	Educação Unisinos, vol. 21, núm. 2, pp. 124-136.	Moacir Freitas Borges Estado da Bahia, Brasil	Planos Municipais de Educação (PMEs): restrições	Pesquisa documental e bibliográfica em abordagem exploratória	Plano Municipal de Educação (PME); avaliação; monitoramento.

		Universidade do Vale do Rio dos Sinos DOI: <a href="https://doi.org/10.4013/edu.2017.212.01">https://doi.org/10.4013/edu.2017.212.01</a>	Sérgio Henrique Conceição Universidade do Estado da Bahia, Brasil Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Gestão e Tecnologias aplicadas a Educação, Brasil	políticas, econômicas e metodológicas no processo de elaboração e acompanhamento em municípios baiano	descritiva	
--	--	--	--	---	------------	--

Fonte: autoria própria, 2024.

O quadro 03 apresentado oferece uma variedade de artigos de revista e anais relacionados ao tema da Educação do Campo e aos Planos Municipais de Educação (PME's), os quais podem contribuir significativamente para a pesquisa "Lugares e Não-Lugares da Educação do Campo nas Políticas Públicas Educacionais em Santa Bárbara-BA: Um Recorte entre 2015 a 2022".

O artigo de Novais e Mendonça (2020) aborda o monitoramento e avaliação do PME de Iguai/BA, a pesquisa foi realizada com uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com membros da Equipe Técnica Municipal e o Secretário de Educação, além de pesquisa documental por meio da análise dos Relatórios de Monitoramento e do Documento de Avaliação do Plano Municipal de Educação (PME). Os resultados mostraram que o Monitoramento e Avaliação do PME em Iguai/BA enfrentam desafios significativos, como o enfraquecimento das políticas educacionais desde o golpe de 2016, agravado pela pandemia de Covid-19. A Secretaria de Educação precisa buscar alternativas para dar continuidade a esse processo, apesar das dificuldades impostas pelo distanciamento social. A pesquisa identificou rupturas e descontinuidades nas políticas educacionais, que impactaram diretamente o acompanhamento e a avaliação do PME no município.

O trabalho de Oliveira e Neiva (2022) discute os preceitos e concepções da Educação do Campo, através da pesquisa documental, de abordagem qualitativa, buscou conectar as experiências educacionais provenientes da prática docente com os princípios expressos nos dispositivos legais que regem a educação do campo em Monte Santo. A questão central da pesquisa foi: qual a concepção político-educacional que fundamenta a educação nas escolas do campo monte-santense? Para responder a essa questão, foi realizada uma análise documental dos três principais dispositivos

legais municipais: o Plano Municipal de Educação, a Lei nº 017/2015 e o Referencial Curricular de Monte Santo. Os resultados indicaram que, apesar de haver uma legislação própria que propunha uma educação contextualizada para o campo, a concepção que predominava na educação do campo monte-santense ainda seguia o modelo urbano. Para reverter essa situação e implementar uma educação do campo, foi necessário promover um diálogo verdadeiro entre os gestores, movimentos sociais e coletivos escolares, com o objetivo de reformar a estrutura, o currículo, a pedagogia e a formação dos profissionais da educação, rompendo com o modelo urbano dominante nas escolas do campo.

O estudo de Jesus e Fernandes (2019) investiga a intersectorialidade nas políticas educacionais a partir dos Planos Municipais de Educação, o que pode ser relevante para entender como a Educação do Campo é abordada em diferentes contextos municipais. A pesquisa analisou as Políticas Públicas Educacionais e sua importância para a formação do indivíduo como ser social. O planejamento dessas políticas é fundamental para definir objetivos, metas e planos de ação, além de permitir ajustes necessários para atingir os resultados desejados. Para que as instituições de ensino cumpram seus objetivos, é essencial a construção de uma rede intersectorial que considere as diversas dimensões do indivíduo. O estudo investigou o impacto das Políticas Públicas Educacionais, o planejamento educacional no contexto atual, as mudanças no PNE e a relevância da intersectorialidade. A análise de dados levantados possibilitou entender como as metas e estratégias adotadas pelos gestores municipais impactaram as políticas intersectoriais em seus respectivos municípios.

O artigo de Alves e Fernandes (2019) analisa a realidade da Educação no/do campo no município de Caetité (BA), destacando questões como distorção idade-série e evasão escolar, aspectos que podem apresentar semelhanças ou contrastes com a realidade de Santa Bárbara-BA. A pesquisa analisou a Educação no/do Campo no município de Caetité (BA), abordando a evasão escolar e a distorção idade-série, investigando como o ensino influencia a permanência do aluno no campo. Foi realizada uma retrospectiva histórica da educação no Brasil e discutida a concepção de Educação no/do Campo em seus aspectos sociais e legais. Para a coleta de dados, utilizou-se a análise de documentos como a Lei nº 9.394/1996, o PNE, o PEE e o PME, com o objetivo de contextualizar e caracterizar a educação no campo. A pesquisa se baseou em diálogos com autores como Caldart (2004), Fernandes (2004), Damasceno

e Beserra (2004). Os resultados mostraram que, para trabalhar no campo, é essencial reconhecê-lo como um espaço de identidade cultural. Espera-se que as políticas educacionais sejam mais eficazes, equilibrando o proposto e o executado, e valorizando o sujeito e seu espaço.

O trabalho de Borges e Conceição (2017) explora as restrições políticas, econômicas e metodológicas no processo de elaboração e acompanhamento dos PME's em municípios baianos, fornecendo um contexto mais amplo sobre os desafios enfrentados na formulação e execução desses planos. É uma pesquisa de abordagem documental e bibliográfica, com foco exploratório e descritivo, analisou o processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME's) em municípios baianos. O estudo investigou os fatores que levaram ao fracasso e às metas frustradas do Plano Nacional de Educação (PNE) no decênio anterior (2001-2010), assim como as novas diretrizes adotadas para o atual (2014-2024). Os resultados confirmaram o cenário de metas não alcançadas no contexto educacional baiano, evidenciando que a reconfiguração das forças políticas no Brasil e a mudança na compreensão do papel do Estado dificultaram a regulamentação das fontes de financiamento e a efetivação da instância federativa, além de comprometerem a implementação dos Conselhos de Acompanhamento e Avaliação (CAA's) previstos no novo PNE.

Ao relacionar esses trabalhos com o tema da pesquisa, é possível identificar contribuições valiosas, como a percepção sobre o monitoramento e avaliação de políticas educacionais, análises sobre os preceitos e concepções da Educação do Campo, investigações sobre a intersetorialidade nas políticas educacionais e compreensão das restrições enfrentadas na elaboração e acompanhamento dos PMEs. No entanto, também se destacam lacunas, como a ausência de estudos específicos sobre a Educação do Campo em Santa Bárbara-BA e a falta de análises temporais mais recentes que abordem o período de 2015 a 2022. Essas lacunas podem indicar oportunidades para a pesquisa preencher e contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tema.

## **Reuniões da ANPED**

Ao explorar as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), diversas abordagens foram adotadas para acessar

informações relevantes para a pesquisa. No Grupo de Trabalho 02 (GT02) - História da Educação, embora tenha sido identificada uma organização que dificultou a localização de pesquisas específicas, foram encontradas informações sobre o histórico do GT e grupos de pesquisa relacionados, porém sem acesso direto aos trabalhos.

No GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, uma coletânea de publicações do GT foi identificada, fornecendo uma antologia que aborda a sociedade a partir de movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, com estudos documentais e bibliográficos tanto da ANPED quanto do próprio GT, oferecendo insights teóricos relevantes para a pesquisa em construção. Já no GT05 - Estado e Política Educacional, após a exploração dos grupos de pesquisa e links disponíveis, foi identificado um trabalho de pesquisa sobre a gestão escolar na educação básica, destacando o papel dos atores sociais, família e sociedade civil, com uma abordagem qualitativa que emerge de reflexões a partir de leituras bibliográficas sobre política educacional. Esses achados fornecem contribuições teóricas significativas para a pesquisa em andamento, abordando temas cruciais como história da educação, movimentos sociais, políticas educacionais e gestão escolar.

### **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)**

Referente à busca na base de Teses e Dissertações da UEFS, o procedimento realizado se optou por não iniciar a busca por palavras-chave, mas o filtro escolhido foi o Programa de Pós-graduação, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), tendo como critérios defesas de mestrado entre os anos de 2015 à 2023. Ao analisar a leitura dos títulos e informações, observou-se que os textos em convergência com a pesquisa em construção já haviam sido selecionados nos quadros anteriores em outras plataformas, portanto, não foi necessário elaborar um quadro específico para essa biblioteca.

Em análise preliminar de toda a etapa de revisão bibliográfica, conclui-se que, entre as muitas pesquisas, anotações, quadros feitos e refeitos, percebe-se a necessidade constante de realizar as leituras, fichamentos e sínteses dos objetivos e objetos primordiais de cada texto e pesquisa selecionada a fim de um alinhamento preciso, baseado nos critérios científicos e ordenados metodologicamente para

contribuir com a pesquisa Lugares e Não-Lugares da Educação do Campo nas Políticas Públicas Educacionais em Santa Bárbara-BA: um recorte entre 2015 a 2022.

Para uma análise propositiva e segundo os critérios científicos estabelecidos, a análise documental foi realizada seguindo seus padrões metodológicos, conforme Cellard (2012). Para explicitar de forma didática os documentos analisados, seguindo a ordem de maior aprofundamento e estudo, segue-se o quadro a seguir.

Após a revisão e análise das pesquisas relacionadas ao tema, torna-se evidente a importância de uma abordagem metodológica adequada para atingir os objetivos propostos e justificar a relevância do estudo sobre a educação do campo no contexto do plano municipal de educação. É fundamental estabelecer um delineamento claro dos passos necessários para uma compreensão abrangente dessa temática. Por isso, a próxima seção irá detalhar o percurso do desenvolvimento metodológico adotado nesta pesquisa, visando preencher lacunas identificadas e contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento sobre o tema em questão.

## **2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

“Não me interessava por suas aulas em que contava a história do Brasil, em que falava da mistura entre índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado. Não aprendi uma linha do Hino Nacional. Não me serviria, porque eu mesma não posso cantar. Muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias fantasiosas e enfadonhas sobre os heróis bandeirantes, depois os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não nos diziam muita coisa” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p.97).

A relação entre Estado, sociedade e Educação do Campo é complexa e exige ações conjuntas para garantir uma educação de qualidade enquanto um direito para os povos que vivem no campo. As políticas públicas educacionais devem ser pensadas de forma a valorizar a cultura e as tradições locais, promovendo uma educação crítica e emancipatória. Além disso, os movimentos sociais têm um papel fundamental na luta pela educação do campo, pressionando o Estado e as instituições educacionais a implementarem políticas mais inclusivas e adequadas às realidades rurais.

Este capítulo se debruça sobre a concepção da política pública em sua gênese e estruturação, bem como discute as relações que perpassam as políticas públicas educacionais em seus marcos legais nacionais e como se relacionam com a Educação do Campo. Este capítulo pretende explorar essas relações e discutir suas concepções, convergências e contradições.

### **2.1 Contextualizando a relação entre Estado, Sociedade e Políticas Públicas**

Para analisar e aprofundar a relação histórica da Educação do Campo e Políticas Públicas, inicia-se com o entendimento do conceito de Estado, por entender que é este o responsável pelo abismo histórico criado a partir da ausência e da insuficiência de políticas públicas que o negligenciamento das políticas públicas frente à criação de estigmas culturais, geográficos e até climáticos, que permeou o imaginário coletivo sobre o campo, com ênfase e lugar no campo na região do Nordeste brasileiro. Para tanto, iniciamos com as ideias inspiradas por Gramsci (2002), na qual o Estado é compreendido como uma instituição complexa que não pode ser reduzida a um simples instrumento isolado de dominação da classe dominante, mas precisa ser entendido e analisado em sua totalidade, como sendo

“Todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém não só seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (Gramsci, 2000, p. 331), sobretudo, no viés político.

Numa tentativa de sintetizar a ideia do autor, compreende-se que o Estado é um conjunto de instituições que desempenham funções políticas, culturais e ideológicas, além de funções econômicas. Ele argumenta que o Estado é um lugar decisivo, uma ferramenta principal de imposição do poder de classe, por meio da tentativa de transformar os interesses particulares de uma classe em interesses universais. Através desse mecanismo, a classe dominante mantém sua hegemonia, seja por meio da coerção ou do consenso. Nesse processo, surge o conceito de Estado Ampliado, criado por Gramsci (2000), o qual é formado por uma estrutura de Sociedade Política, onde atuam os agentes estatais, e uma Sociedade Civil, não estatal, na qual emergem os conflitos de classe entre dominantes e dominados. É neste movimento que os elementos de coerção e de consenso se estruturam no Estado e, por meio dele, se dá a indução pelo consenso de seus interesses e se forja uma correlação de forças (Gramsci, 2002).

No Brasil, um exemplo histórico desse movimento se deu no período em que, após 21 anos de Ditadura Militar no Brasil, no qual o Estado esteve aparelhado pelas mãos dos Militares junto à classe dominante do setor empresarial, fortalecendo ideias e interesses particulares através da imposição do poder, fomentado pelos agentes da hegemonia. Quando se deu a abertura democrática, houve um crescimento de outros setores sociais, como a sociedade civil, que permitiu que outras forças pudessem atuar e tensionar o Estado, com objetivos distintos, seja para fortalecer e manter a hegemonia da classe dominante; seja para, na contra-hegemonia, construir novas hegemonias. Esse entendimento gramsciano em pesquisas educacionais se faz necessário para não esgotar o conceito de Estado a uma estrutura burocrática inatingível, mas entendendo que é por meio das tensões, lutas e articulações coletivas que se transformam em políticas públicas para as classes mais subalternizadas, na linguagem gramsciana (Coutinho, 2006).

Nessa perspectiva, o Estado burguês vigente, diante de um processo de crise terminal, se ramifica em duas propostas e também concepções de Estado, quais sejam: a proposta “liberal-corporativa” que busca um enfraquecimento do Estado e a decisão de confiar ao capital privado as soluções dos problemas sociais e

econômicos; e a proposta de Estado forte e democrático que represente os interesses das classes subalternas. É importante destacar que ambas proposições são conflitantes entre si (Coutinho, 2006).

Dessa forma, Coutinho (2008) apresenta uma visão conceitual de 'Estado Ideal', pela via da democracia e que represente as demandas e interesses das classes subalternas e mais vulnerabilizadas, sobretudo, levando em consideração o que se deseja a sua sociedade civil, conceito que aprofundaremos mais à frente no texto. Neste sentido, o autor entende que a construção desse novo Estado é uma responsabilidade dos setores que se identificam e vivificam a esquerda brasileira, embora também reconheça certa fraqueza e dissolução em seu momento presente. “[...] a esquerda não pode abandonar a ideia de um Estado forte, mas deve agora combiná-la com a necessidade de tornar esse Estado permeável às pressões que vêm de baixo, ou seja, de uma sociedade civil que se torne cada vez mais hegemônica pelas classes subalternas” (Coutinho, 2006, p. 195).

É importante asseverar que o pensamento de Coutinho (2006) está baseado na concepção de Estado apresentada por Gramsci (2002). Esse entendimento parte da ideia de que o conceito de Estado advém de uma análise que envolve categorias históricas, econômicas, sociais e políticas de uma determinada sociedade. Trata-se, portanto, de uma visão marxiana, com a qual o autor observa o processo dialético e histórico das reproduções e conflitos ideológicos, políticos e culturais que o capitalismo afeta e provoca nessa instituição. Para Coutinho (2006), o Estado é fruto de uma divisão entre duas classes distintas, operando por meio do consenso e da coerção. Uma de suas principais funções é justamente estabelecer a hegemonia de uma classe sobre a outra, a fim de manter o *status quo*.

Além disso, Gramsci (2002) destaca a importância do conceito de hegemonia na análise do Estado. A hegemonia refere-se à capacidade da classe dominante de exercer sua liderança não apenas através da coerção e da força, mas também através do consenso e da aceitação ativa por parte das classes subalternas. Isso implica que o Estado não se baseia apenas na repressão direta, mas também na capacidade de persuadir e convencer as pessoas de que seus interesses estão alinhados com os da classe dominante.

Para Gramsci (2002), o Estado não é apenas uma estrutura de dominação política, mas também uma imposição e disseminação ideológica e cultural hegemônica,

onde diferentes grupos sociais defendem suas ideologias, a interpretação da realidade (visão de mundo) e a legitimação de seus interesses. Nesse sentido, a manutenção do domínio da classe dirigente não se dá apenas pela imposição de sua vontade, mas também pela produção e reprodução de uma visão de mundo que justifique e naturalize a ordem social existente.

Confluindo, Lombardi (2014, p.68) reafirma que o Estado brasileiro está intimamente ligado ao mercado burguês e é, portanto, a partir do que se estabelece o Estado moderno e as suas "características fundantes da política e da Nação, como um aparelho a serviço da classe dominante – a burguesia como classe formada por várias frações de classe/o capitalismo como modo de produção dominante." o que acarreta também na proposição de implementação das políticas públicas, sobretudo aquelas que têm como caráter as mudanças e amparos sociais ligadas às classes mais vulnerabilizadas.

Ao enxergar a Sociedade Civil como um espaço fundamental de conflitos de interesses que compõem o Estado, Gramsci (2000) contribui significativamente para a ampliação da concepção marxiana de Estado e Sociedade. Ele não apenas reconhece a Sociedade Civil como parte integrante da "superestrutura" do Estado, mas também a compreende como um campo de batalha onde se desdobram as lutas de classes. Nesse sentido, a Sociedade Civil é vista por Gramsci como um segmento dinâmico e multifacetado, repleto de potencialidades para a organização social e expressão das identidades **coletivas**.

É neste espaço que valores, perspectivas associativas e interesses de diferentes grupos sociais são articulados e contestados. Dessa forma, a Sociedade Civil assume uma importância crucial frente à organização da classe trabalhadora e das massas populares na busca por mudanças estruturais em direção a uma sociedade mais democrática e popular. Conforme Gramsci, a Sociedade Civil engloba o "conjunto de organismos designados vulgarmente como 'privados'" (Gramsci, 2000, p.178), destacando sua diversidade e alcance na esfera social.

Coutinho (1992, p.74) explica que:

A gênese do Estado reside na divisão da sociedade em classes, razão por que ele só existe *quando* e *enquanto* existir essa divisão (que decorre, por sua vez, das relações sociais de produção); e a *função* do Estado é precisamente de conservar e reproduzir tal divisão,

garantindo assim que os interesses comuns de uma classe particular se imponham como o interesse geral da sociedade.

A partir desse entendimento, Gramsci (2000) contribui com o conceito de estado de Marx, ampliando-o na perspectiva a partir do conceito de Sociedade Civil, quando reconhece a socialização política no capitalismo e da constituição dos sujeitos coletivos de massa. Dessa forma, uma análise de Gramsci (2005) sobre o Estado ampliado oferece uma perspectiva complexa e abrangente, rompendo com a visão convencional do Estado restrito à esfera do governo e da burocracia, pois a realidade histórica que então vigorava era diversa da anterior – de quando o aspecto repressivo do Estado se sobressaía como característica principal da dominação de classe. Portanto, concepção de Estado ampliado se fundamenta na compreensão da sociedade civil como um elemento central na perpetuação do poder, indo além das instituições políticas tradicionais (Coutinho, 1992, p. 73-75).

O conceito de Estado ampliado, conforme abordado por Jacomini (2020), lança luzes sobre a estreita interconexão entre as formas de organização das vontades individuais e coletivas – a ação e a consciência (sociedade civil), todas enraizadas na vida socioeconômica, e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política). Essa perspectiva reconhece que o Estado transcende a esfera governamental, abarcando também as relações sociais, econômicas e culturais que moldam a sociedade como um todo. Compreender o Estado ampliado é essencial para analisar as intrincadas dinâmicas das políticas educacionais e sua implementação.

Assim, o Estado não se limita a ser um mero instrumento de dominação e coerção, mas também atua como um espaço de construção de consensos e negociações, onde diferentes grupos sociais buscam assegurar seus direitos e interesses. Essa perspectiva ampliada permite uma análise mais profunda das relações de poder, além das dinâmicas de inclusão e exclusão na sociedade. Compreende-se que a dominação não se dá apenas pela força, mas também pela hegemonia, ou seja, pelo consentimento e pela adesão voluntária aos valores e ideologias predominantes.

Em se tratando da sociedade civil, o pensamento de Fontes (2006) nos ajuda a compreender melhor sua concepção e se alinha à visão de Estado de Gramsci (2002), o autor destaca que, segundo Gramsci, a sociedade civil é um campo de

conflito onde grupos divergentes lutam por interesses e direitos, sendo intrinsecamente ligada ao Estado e às lutas de classes.

Em sua abordagem, Fontes (2006) examina a concepção de sociedade civil, derivada dos postulados de Gramsci, ressaltando que a categoria foi incorporada tardiamente na reflexão social brasileira, especialmente na década de 1970. Contrapondo à utilização genérica da sociedade civil como uma oposição ao Estado, Fontes destaca que Gramsci nunca negligenciou a importância da revolução socialista e a viabilidade de uma sociedade comunista.

No contexto latino-americano, Fontes (2006) argumenta que a sociedade civil é um campo de batalha onde diferentes grupos lutam por seus interesses, reforçando a ideia de que a compreensão das lutas de classes na região é essencial para uma análise mais aprofundada. Essa perspectiva proporciona uma visão crítica da evolução do conceito de sociedade civil no Brasil, sendo fundamental para interpretar e responder às lutas sociais.

A partir das contribuições de Gramsci (2002), Coutinho (2006) e Fontes (2006), compreende-se que a sociedade civil vai além de ser meramente uma oposição ao Estado. Ela se revela como um campo dinâmico, onde as lutas de classes e os interesses divergentes moldam as interações sociais, destacando a necessidade de uma abordagem crítica e contextualizada para compreender as complexidades dessas relações. Em Gramsci, o conceito de "Estado ampliado" refere-se à união da sociedade civil e da sociedade política, de forma que a relação entre o Estado e a sociedade civil é caracterizada pela interdependência e dialética, onde ambos os elementos estão intrinsecamente ligados. Ambos os espaços são cenários de conflito e contestação nos quais diferentes grupos sociais lutam por seus direitos e interesses, bem como pela construção da hegemonia.

No entanto, é fundamental destacar que, enquanto a sociedade civil é o espaço de construção de consensos e hegemonia, a sociedade política é o espaço onde esses consensos são implementados e também contestados. Assim, a sociedade civil não é simplesmente uma esfera separada do Estado, mas sim um espaço crucial para a construção e manutenção da hegemonia, em constante interação com a sociedade política.

Em consenso, Lombardi (2014) apresenta a concepção de sociedade estabelecida pelo conceito marxiano e gramsciano. Dessa forma, seu itinerário

discursivo apresenta, a fim discutir sobre a crise do capitalismo e educação, os elementos históricos e de conjuntura (estrutural e conjuntural) do antigo regime capitalista e suas transformações e novas formas de organização da vida material, imaterial e societária. E essas transformações concomitantemente alteraram o modo de vida social, como o mesmo disserta em:

A organização societária está numa complexidade que exige análises mais precisas. Se ainda é possível identificar as classes fundamentais da formação social capitalista, também é preciso reconhecer que esta vem se transformando a olhos vistos, com novas formas organizativas, comunicacionais e associativas (Lombardi, 2014, p. 79).

Essa perspectiva de sociedade trazida pelo autor propõe uma divisão de classes em seus interesses antagônicos no processo produtivo, divergindo sobre as concepções de sociedade, cultura, visão de Estado, política e outras formas e expressões de concepção de mundo, o que conduz às alternativas de ação, organização e projetos de sociedade e grupos sociais divergentes em sua gênese (Lombardi, 2014, p. 65).

Para compreender as disputas e contradições que se estabelecem em torno do Estado, é necessário aprofundar e relacionar a sua concepção ao entendimento conceitual de políticas públicas. Neste sentido, se faz necessário não esperar um engessamento deste conceito, pois não há uma única e homogênea definição para tal. Souza (2006) chama atenção para os conflitos de interesse em torno das definições que enfocam na política pública como solucionadora de problemas por parte do Estado, entre os limites na tomada de decisão por parte do estado e governos. Alerta ainda que visões mais simplistas sobre as políticas públicas podem manter o foco apenas nos governos, deixando de fora outros segmentos que também podem exercer papéis relevantes de cooperação com o Estado junto à proposição e elaboração das políticas públicas, como instituições privadas e sociedade civil organizada (Souza, 2006).

Pensar Estado e sociedade na contemporaneidade exige a compreensão dos fatores históricos que reverberam no tempo presente, sem lançar mão das transformações que fomentam novas configurações que desafiam e põem mais uma vez a luta de classes em disputas cada vez mais acirradas. Isso porque tornou-se imprescindível considerar o fenômeno e o impacto do neoliberalismo e suas influências nas estruturas, que não apenas reconfigurou as relações entre Estado e

sociedade, mas também influenciou diretamente as políticas públicas, a educação e outras esferas da vida social. Seu avanço como uma nova racionalidade de mundo trouxe consigo uma intensificação das desigualdades sociais, uma vez que promoveu a privatização de serviços públicos essenciais, a flexibilização das relações de trabalho e a mercantilização de diversos aspectos da vida cotidiana (Dardot e Laval, 2016).

Abrangendo o conceito de Estado sob as influências do neoliberalismo<sup>7</sup>, no qual a partir de sua teoria o mesmo é visto como um problema que se resolveria através da diminuição de sua capilaridade, o chamado “Estado mínimo”, e que termina por reduzir direitos sociais e políticas públicas com a justificativa de redução de gastos públicos, encargos trabalhistas e sociais, bem como saneamento fiscal e fomento das privatizações. Com isso, fragiliza-se o Estado e fortalece-se o mercado (Lombardi, 2014, p.84).

Por outro lado, Dardot e Laval (2016) realizam uma crítica incisiva ao conceito de “Estado mínimo” quando exploram que o neoliberalismo ultrapassa a mera doutrina econômica ou ideologia, transformando-se em uma nova racionalidade de mundo que permeia tanto as ações dos governantes quanto a conduta de quem é governado. Argumentam que o neoliberalismo não se resume a uma mera continuação do liberalismo clássico do século XVIII, mas vai além, se constituindo como um sistema normativo que ampliou sua influência global, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida. Essa análise crítica desafia consensos e equívocos em torno do neoliberalismo, oferecendo subsídios para compreender por que ainda não conseguimos superar essa abordagem, mesmo após a crise financeira internacional, assim como atualiza o debate das políticas públicas frente à essa ameaça contemporânea que é reflexo dos mecanismos que o capitalismo tem adotado para se manter operante mesmo diante de sua crise.

A concepção de neoliberalismo discutida aqui na perspectiva de Dardot e Laval (2016), ultrapassa a categoria de doutrina econômica ou ideologia, vai além: o constitui enquanto **uma nova racionalidade de mundo**, que influencia não apenas a

---

<sup>7</sup> Pierre Dardot e Christian Laval, em "A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal", apresentam o neoliberalismo não apenas como uma doutrina econômica ou ideologia, mas como uma nova racionalidade de mundo. Segundo os autores, o neoliberalismo transcende a esfera econômica, tornando-se um sistema normativo que influencia todas as relações sociais e esferas da vida. Dardot, P., & Laval, C. (2016). A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo Editorial.

economia, mas também as ações dos governantes e a conduta dos governados, permeando todas as esferas da vida em sociedade, inclusive a educação. E por isso, suas influências e impactos são considerados ameaçadores: o neoliberalismo foi capaz de reconfigurar o próprio papel do Estado e fazer ruir diversas estruturas e lógicas. Como visto anteriormente, o Estado era visto tradicionalmente como um provedor de serviços públicos e regulador das relações sociais, mas sob a lógica neoliberal, ele é transformado em um facilitador dos interesses do mercado. Isso se reflete na privatização de empresas públicas, na redução do intervencionismo estatal e na adoção de políticas de austeridade, que visam a diminuir o tamanho do Estado e favorecer a iniciativa privada (Dardot e Laval, 2016).

Além das transformações mencionadas, é importante destacar que o neoliberalismo também tem impacto na qualidade e no acesso à educação. Com a privatização e a mercantilização do ensino, o acesso à educação de qualidade torna-se cada vez mais restrito, favorecendo aqueles que podem pagar por instituições privadas de ensino superior ou por serviços educacionais de melhor qualidade.

Isso contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e econômicas, já que indivíduos de camadas mais privilegiadas têm mais oportunidades de obter uma educação de alto nível, enquanto os menos favorecidos enfrentam barreiras adicionais para acessar o ensino superior ou mesmo uma educação básica de qualidade. E desemboca na lógica neoliberal na educação, parte do receituário das políticas neoliberais, também contribui para a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação, como professores e funcionários administrativos, devido à privatização, terceirização e redução de investimentos públicos no setor. Isso pode resultar em salários baixos, falta de infraestrutura adequada nas escolas e sobrecarga de trabalho, afetando negativamente a qualidade do ensino oferecido e o bem-estar dos profissionais da educação, num ataque à qualidade e ao acesso à educação diretamente influenciado por suas políticas (Dardot e Laval, 2016).

## **2.2 A concepção de Políticas Públicas**

Historicamente, os Movimentos Sociais, como os movimentos de trabalhadores e trabalhadoras, movimentos feministas, de educação, de negros e negras, povos indígenas e do campo, entre outros, sempre tiveram o papel de pressionar o Estado e as elites econômicas por uma maior participação nas decisões políticas,

demandando a implementação de políticas públicas mais inclusivas e voltadas para a justiça social. Ao longo das últimas décadas, os Movimentos Sociais desempenharam um papel imprescindível na formulação e disputa das políticas públicas, especialmente no Brasil, onde a luta por direitos e inclusão social se intensificou com o processo de redemocratização e a posterior ascensão do neoliberalismo nas décadas de 1980, 1990 e assim posteriormente.

O neoliberalismo, com sua ênfase na redução do papel do Estado e a ampliação do mercado, representou um grande obstáculo para a efetivação de políticas públicas que atendessem e garantissem as necessidades da população mais vulnerável. Nesse cenário, os Movimentos Sociais atuaram como protagonistas, mobilizando a sociedade e conquistando espaços de participação política, pressionando para que as políticas públicas fossem reformuladas e adaptadas às demandas da população, especialmente nas áreas de educação, saúde e direitos sociais. A luta histórica por essas políticas reflete a necessidade constante de resistência e o papel fundamental da sociedade civil na construção de um Estado mais justo e democrático.

O Estado brasileiro, diante das crises conjunturais e estruturais que o atravessam, demonstra incapacidade de atender às demandas sociais, principalmente das classes mais vulneráveis e subalternizadas, sempre que o *status quo* da elite burguesa é ameaçado. Essa crise do Estado gerou o surgimento de Movimentos Sociais e da organização da Sociedade Civil, que passaram a atuar coletivamente e buscar formas de controle social sobre um Estado dominado pelo mercado, configurando-se, portanto, como um Estado burguês. No entanto, ao se organizar, esses grupos sociais, muitas vezes, se isolam e deixam de cobrar do Estado a implementação das políticas públicas necessárias para resolver os problemas e atender às demandas sociais, o que é de sua responsabilidade (Teixeira, 1997).

Existem algumas definições que enfatizam o papel das políticas públicas na resolução de problemas, enfocando aspectos racionais e procedimentais. Há uma crítica referente à como essas definições tendem a se concentrar no papel dos governos, ignorando a natureza conflitante das decisões políticas e dos limites que cercam as ações governamentais. Além disso, essas definições muitas vezes excluem a possibilidade de cooperação entre a parte governamental e institucional com os

grupos sociais. Por isso, cabe ressaltar que mesmo as definições mais minimalistas de políticas públicas, direcionam nossa atenção para o papel dos governos como locais onde ocorrem os conflitos de interesses, preferências e ideias (Souza, 2006).

Dessa forma, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública, em geral, e a política social, em particular, são campos multidisciplinares que envolvem a interação de indivíduos, instituições, ideologias e interesses. Portanto, a compreensão da política pública requer uma síntese de teorias de várias áreas do conhecimento, como sociologia, ciência política e economia. Assim, ao analisar os conceitos de política pública é preciso compreender as diferentes perspectivas e críticas relacionadas à sua definição e compreensão, destacando a natureza multifacetada e interdisciplinar desse campo de estudo, levando em consideração seu movimento de conflitos, das interações e das complexidades envolvidas na formulação e implementação das políticas públicas (Souza, 2006).

De acordo com Mézáros (1998):

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural – profunda – do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta, pela primeira vez em toda a história, o conjunto da humanidade, exigindo para esta sobreviver algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado [...] O capital, no século XX, foi forçado a responder às crises cada vez mais extensas (que trouxeram consigo duas guerras mundiais, antes impensáveis) aceitando a “hibridização” sob a forma de uma sempre crescente intromissão do Estado no processo socioeconômico de reprodução como um modo de superar suas dificuldades, ignorando os perigos que a adoção deste remédio traz, em longo prazo, para a viabilidade do sistema (Mészáros, 1998, p.1-3).

Nas palavras do autor, a crise estrutural afeta todas as estruturas sociais e tem sua centralidade no próprio sistema capitalista e revela uma perspectiva crítica sobre a crise contemporânea do capitalismo, destacando sua natureza estrutural e seus impactos globais. Mézáros (1998) argumenta que essa crise não é apenas uma flutuação econômica comum, mas uma crise profunda enraizada nas próprias bases do sistema capitalista, além de enfatizar a necessidade de mudanças fundamentais na maneira como a sociedade interage com o sistema econômico.

Dessa forma, a crise estrutural do capitalismo e suas implicações globais pode ser diretamente relacionada ao campo das políticas públicas, especialmente no que tange à intervenção do Estado na sociedade e à crescente necessidade de reformulação das práticas socioeconômicas. A crise estrutural apontada por Mészáros (1998) reflete a incapacidade do sistema capitalista em lidar com suas próprias contradições, o que exige uma reconfiguração nas políticas públicas, que muitas vezes acabam sendo uma resposta paliativa a problemas sistêmicos profundos. Nesse contexto, as políticas públicas, especialmente as sociais, desempenham um papel crucial ao tentar mitigar os efeitos dessa crise, ao mesmo tempo que revelam as limitações do modelo capitalista. Ao considerar as ideias do autor, é possível compreender que as políticas públicas, embora essenciais para o enfrentamento das desigualdades, precisam ser repensadas e reformuladas de maneira a responder às causas estruturais da crise e não apenas aos seus sintomas.

Mészáros (1998) defende que para sobrevivermos, precisamos reformular radicalmente os processos de produção, distribuição e consumo, desafiando as lógicas de acumulação capitalista e reconhece que, ao longo do século XX, o capitalismo recorreu à intervenção estatal para enfrentar crises anteriores. No entanto, ele adverte sobre os perigos de uma dependência excessiva do Estado, alertando que essa "hibridização" pode comprometer a viabilidade futura do sistema. E ainda argumenta que, historicamente, o Estado falhou em cumprir sua função de promover a justiça e a coesão social. Em vez disso, o Estado tem sido uma estrutura essencial para a reprodução do sistema capitalista, servindo aos interesses do capital.

Essa falha em atender às demandas sociais e garantir uma distribuição justa dos recursos reflete as limitações do próprio sistema, que ao invés de promover mudanças profundas, mantém e perpetua as desigualdades. Assim, a presença do Estado, em sua forma atual, não só se alinha aos interesses do capitalismo, mas também dificulta a criação de políticas públicas que possam verdadeiramente transformar a realidade social e econômica de maneira equitativa.

Tal análise destaca a urgência de uma abordagem crítica e transformadora diante da crise contemporânea do capitalismo. Suas reflexões nos convidam a repensar as estruturas sociais e econômicas dominantes, buscando alternativas que promovam uma sociedade mais justa e sustentável, que, na visão do autor, só ocorrerá com a total superação do sistema capitalista (Mészáros, 1998). Neste

sentido, e relacionando com a Educação, os sinais da crise estrutural se fazem visíveis na educação brasileira e nas formas como o capitalismo conseguiu se engendrar na educação e pautar as estruturas e modus operandi neoliberais.

Nessa perspectiva, é importante observar que a análise de Mészáros (1998) sobre a intervenção estatal na gestão das crises capitalistas ressalta a interconexão entre o Estado e o sistema econômico. Ele argumenta que o Estado desempenha um papel fundamental como parte integrante do "metabolismo social" do capitalismo. Assim, não se pode dissociar o Estado do funcionamento do sistema capitalista, pois ambos estão intrinsecamente ligados. De forma que não haveria espaço para a elaboração e execução de políticas públicas com ampla participação da sociedade civil e dos Movimentos Sociais, uma vez que os setores ligados ao mercado capitalista assumem cada vez mais o controle e os espaços, levando ao esvaziamento do Estado de áreas relevantes.

Esse cenário representa uma ameaça significativa para políticas específicas, como aquelas voltadas para a educação do campo, onde o fechamento de instituições e a falta de investimentos comprometem a viabilidade das conquistas já realizadas. A análise de Mészáros (1998) nos leva a compreender que, sem uma transformação profunda das estruturas sociais e econômicas, as políticas públicas correm o risco de se tornarem inviáveis devido à crescente influência do capitalismo sobre o Estado e seus mecanismos de intervenção.

Dessa forma, não haveria espaço para a elaboração e tampouco para a execução de políticas públicas com ampla participação da sociedade civil e dos Movimentos Sociais. Em contrapartida, os setores ligados ao mercado capitalista assumem cada vez mais o controle dos espaços públicos, de forma que o Estado vai se esvaziando de funções relevantes. No contexto das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, isso se traduz em ameaças de fechamento e a não oferta de serviços educacionais, retomando os tempos de retrocesso e abandono. Com isso, as políticas já conquistadas tornam-se inviáveis devido à falta de investimentos e à impossibilidade de execução.

O processo de elaboração das políticas públicas organiza-se através do ciclo de políticas públicas, conforme a figura 05 a seguir, na qual estão explicitadas as sete fases que a perpassam, respectiva e interdependentemente. Ademais, ainda que apresente o ciclo e sua importância e caráter organizativo, o autor destaca que o ciclo

nem sempre se cumpre ordenadamente na elaboração de uma política pública devido as dinâmicas e complexidades da vida real e dos segmentos e esferas em que essas políticas são demandadas. Por isso mesmo, o autor preconiza que “Apesar de todas essas ponderações, o ciclo de políticas públicas tem uma grande utilidade: ajuda a organizar as ideias, faz que a complexidade de uma política pública seja simplificada e ajuda políticos, administradores e pesquisadores a criar um referencial comparativo para casos heterogêneos.” (Secchi, 2012, p. 34).

**Figura 05: O ciclo das políticas públicas**



Fonte: Secchi, 2012, p.33.

Para Secchi (2012), as políticas públicas são respostas organizadas pelo Estado para resolver problemas coletivos, envolvendo decisões e ações direcionadas à sociedade. Elas surgem a partir de demandas sociais e exigem coordenação entre diferentes atores sociais. A compreensão da Figura 05 explica o processo de políticas públicas na perspectiva de Secchi (2012) em sete fases, as quais o gráfico ilustra o ciclo de uma política pública em sete etapas interligadas: 1) Identificação de problemas, quando se reconhece e delimita a questão a ser enfrentada; 2) Inserção na agenda, com a formação da agenda que prioriza esse tema entre os debates públicos; 3) Formulação de soluções, em que são elaboradas e comparadas as alternativas de ação; 4) Tomada de decisão, momento em que se escolhe oficialmente qual proposta será adotada; 5) Implementação, fase em que a política é efetivamente colocada em prática; 6) Avaliação, etapa dedicada a verificar e mensurar os resultados

alcançados; e 7) Extinção ou reformulação, fase final em que a política é encerrada se cumpriu seus objetivos ou revisada e ajustada a partir dos aprendizados obtidos na avaliação.

Retomando a concepção de Estado proposta por Gramsci (2005, p.91), a qual destaca que “O Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente justifica e mantém seu domínio e ainda consegue obter o consenso ativo dos governados”, revelando que o Estado não é uma instituição neutra, mas um mecanismo que serve aos interesses da classe dominante, garantindo a dominação através não apenas da força, mas também pela construção de consenso e pela disseminação de sua ideologia. Assim, o Estado atua como um instrumento de hegemonia, reforçando as relações de poder e mantendo a classe dirigente no controle ao garantir a adesão das classes governadas aos seus valores e objetivos.

Neste sentido, em toda política de Estado, haverá contradições, em função das disputas que ocorrem e atravessam a própria Sociedade Civil Organizada, em seus interesses, representatividade, disputas políticas, ideológicas e econômicas, assim como a complexidade de sua relação com o Estado.

### **2.3 A influência do Neoliberalismo na definição das Políticas Públicas de Educação**

O neoliberalismo, em sua formulação clássica a partir das obras de Hayek (1973) e de Friedman (1982), defende a primazia do mercado, a redução do papel regulador do Estado e o estímulo à concorrência como motor de eficiência econômica. Seus princípios centrais incluem a desregulamentação, a privatização de serviços públicos, a flexibilidade laboral e a responsabilização individual. Na década de 1980, essa corrente ganhou força global, impondo-se como resposta à crise fiscal dos Estados de bem-estar social. No Brasil, a partir da década de 1990, políticas de inspiração neoliberal passaram a orientar reformas estruturais, enfatizando metas quantitativas, avaliação padronizada e gestão gerencial nos sistemas públicos, incluindo a educação. Essa visão redefine a função do Estado de provedor garantidor de direitos para prestador de serviços sujeitos à “contabilidade de resultados”.

Discutir sobre a relação entre Estado, sociedade e políticas públicas de educação em tempos de neoliberalismo se faz necessário e fundamental para compreendermos não apenas suas implicações políticas e sociais mais amplas que

vêm sendo delineadas nessas relações, mas também os impactos específicos que essa ideologia tem implicado no sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, na formação das futuras gerações e no desenvolvimento da sociedade como um todo.

No campo das políticas educacionais, observa-se a crescente influência neoliberal, que privilegia indicadores quantitativos em detrimento da qualidade do ensino e do desenvolvimento integral dos alunos. Essas mudanças manifestam-se por meio de avaliações externas e da adoção de padrões e metas de desempenho inspirados no setor empresarial privado. Esse modelo tende a direcionar a educação para a preparação exclusiva em exames, seleções e testes, relegando a segundo plano o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais à formação de cidadãos críticos e participativos.

Na perspectiva de Dardot e Laval (2016), as políticas neoliberais perpassam e influenciam os mais diversos segmentos através de políticas de privatização, ideais de competição, preparação para o mundo do trabalho em detrimento de qualidade, com ênfase na expansão do que é privada e a implementação de sistemas de avaliação baseados em resultados quantitativos.

Essas influências refletem diretamente no contexto educacional, afetando a forma como a educação é concebida e administrada. A ideia de que a escola deve, acima de tudo, preparar indivíduos para o mercado de trabalho e promover competição interna traduz a lógica neoliberal e desconecta cada vez mais o sistema de um projeto que valorize culturas e tradições locais, que seja crítico, emancipatório e centrado na participação ativa dos atores sociais. Em vez de desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais essenciais, o foco se volta para resultados mensuráveis em avaliações padronizadas, deixando de lado o sentido mais amplo da formação cidadã.

Essa concepção começou a ganhar força no Brasil a partir dos anos 1990, com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e o primeiro Plano Nacional de Educação (2001–2010), ambos inspirados em modelos de *accountability* internacional. A materialização viria, sobretudo, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passaram a definir metas de desempenho e fortaleceram a cultura de metas e testes padronizados. Desde então, políticas de financiamento atreladas a resultados, programas de bônus a professores e

mecanismos de autonomia gerencial têm consolidado essa visão de educação como instrumento de preparo para o mercado.

Em se tratando da concepção de educação apresentada por Lombardi (2014) “Educação pública, gratuita, laica e de qualidade”, portanto estatal, a alternativa por ele apresentada frente às ameaças neoliberais e à crise ocasionada por meio desse aparelhamento do Estado surge a partir de uma concepção democrática e com participação social, qual seja:

Mas para que seja uma prática efetiva em direção à maior participação da população em seus próprios destinos, é preciso adotar formas de organização coletiva para o encaminhamento dos mais diferentes assuntos -como os Conselhos locais, municipais, estaduais e nacionais (de Escola, de Saúde, de bairro), ampliando os procedimentos participativos. O colossal desenvolvimento da internet tornou possível a realização de consultas populares, de eleições, e tornam possível uma maior participação direta da população. Penso que são muitas questões e exemplos que historicamente apontam que há possibilidades de transformação profunda de todo o modo de existir dos homens (Lombardi, 2014, p.88).

A concepção de educação pública, gratuita, laica e de qualidade defendida por Lombardi (2014) enfatiza a importância da participação social e da organização coletiva para garantir a eficácia da educação enquanto um direito democrático. Segundo ele, é necessário adotar formas de organização, como os Conselhos locais e a ampliação dos procedimentos participativos, para assegurar que a população possa influenciar diretamente seus destinos. A tecnologia, por sua vez, contribui para esse processo ao permitir consultas populares e eleições mais acessíveis, promovendo uma maior participação da sociedade nas decisões que a afetam.

Entretanto, em contrapartida a essa visão democrática, Sena, Silva e Silva (2024, p. 11) apontam o avanço do modelo neoliberal na educação, que a transforma em um negócio a ser gerido por mecanismos empresariais, quando afirmam que:

Na introdução mais efetiva da educação como um negócio, necessitando, portanto, de mecanismos gerenciais empresariais, vemos reacender o discurso de crise de qualidade da educação, justificativa necessária para induzir as reformas propostas pelos organismos internacionais e para a construção de mecanismos de avaliação, cujo parâmetro são a eficiência e eficácia sínteses do modelo de gestão que estes organismos defendem (Sena, Silva e Silva, 2024, p. 11).

Este movimento leva ao discurso de uma suposta "crise de qualidade" da educação, usado como justificativa para implementar reformas baseadas em padrões de eficiência e eficácia, promovendo uma gestão mais rígida e controlada, em consonância com os interesses de organismos internacionais. Dessa forma, enquanto Lombardi defende a ampliação da participação popular e o fortalecimento da educação pública e democrática, Sena, Silva e Silva (2024) alertam para a imposição de uma lógica gerencialista que pode comprometer a essência da educação como um direito social coletivo.

Nessa perspectiva, a qualidade do que é público é sempre colocada à prova e avaliada de forma negativa, a partir de uma visão de "excesso de gastos" que compõem os investimentos na educação pública e uma mentalidade empresarial e privada cada vez mais permeada no ambiente educacional da educação pública, incentivando práticas meritocráticas e competitivas, que descaracterizam a gênese da prática educativa, como asseveram Sena, Silva e Silva (2024, p. 12): "busca-se tirar da educação sua função questionadora e transformadora para afirmá-la como conservadora e adaptativa; tirá-la do campo do direito para colocá-la no setor de serviços", em consonância com o projeto neoliberal em curso.

Para Savianni (2020), a educação sob o viés neoliberal se traduz numa perspectiva mercadológica, que responde aos interesses do mercado, tornando-a um produto, desvalorizando e a minando de desenvolver o seu papel fundamental de construção de atores sociais, cidadãos e cidadãs críticos e transformadores(as) de suas realidades, desvirtuando assim o que é essencial e inegociável para a educação.

As relações entre as políticas educacionais e o neoliberalismo, assim como sua estruturação com Estado e sociedade na educação pública, são analisadas por Paro (2011). Ele discorre sobre como os fracassos no âmbito da forma e do conteúdo, isto é, na didática e no currículo, acabam por influenciar as políticas educacionais. E, nestes tempos, observa-se uma tendência ao esvaziamento da dimensão humanística e histórica da educação, com destaque para a priorização da agenda neoliberal de mercantilização do ensino, que já se encontra engendrada e operante, inclusive, nas estruturas do Estado.

Isso se manifesta principalmente no enfoque conteudista predominante na educação tradicional, que se mostra inadequado e fadado ao fracasso, pois negligencia as diversas dimensões do campo cultural, dos valores e da criticidade. Em

vez disso, como resistência e parte essencial da concepção de educação pública, defende-se uma abordagem integral que promova a contextualização do conhecimento, levando em conta as subjetividades, as expressividades e as criatividade como elementos essenciais na construção do saber. Dessa forma, a educação deve visar à formação de cidadãos e cidadãs críticos e participativos, em contraposição ao modelo de "educandos-clientes" (Paro, 2011).

O fenômeno da mercantilização não deve ser analisado sob o ponto de vista de uma consequência natural dos processos espontâneos do desenvolvimento da sociedade, mas sim o resultado de atividades humanas conscientes e intencionais, permitem a compreensão de que sua incursão na educação visa transformar a escola num incremento do ciclo de reprodução do capitalismo e de sua estruturação na sociedade. Reforçam ainda que mesmo tendo sua relação, natureza e especificidades ligadas ao trabalho como perspectiva formativa e ligado à existência humana e social, a educação não deve ser lida e nem executada como um produto a serviço do capital e da manutenção da ordem das coisas (Martins e Pina, 2020).

bell hooks (2019, p. 43) chama atenção para a tentativa dominante de naturalizar os diversos sistemas de dominação (a exemplo do racismo, do sexismo, do imperialismo e da exploração de classe) que se fortalecem na ideia de que “os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes”. E assim se perpetuam padrões e repetições que reforçam mais do mesmo, afinal a conscientização gera mudança, que por sua vez gera práxis significativa conforme o pensamento freireano (bell hooks, 2019).

Com efeito, Gramsci (1976) demarca o compromisso de uma escola que visa a ampliação das capacidades humanas de estar, ver, pensar e interagir com o mundo:

Ao proletário é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de fazer-se homem. De adquirir aqueles critérios gerais que servem de desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constrinja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se por um trilho e estação prefixada. (Gramsci, 1976, p. 101).

Destaca-se, portanto, a importância de uma educação que viabilize o desenvolvimento integral do indivíduo, em oposição à limitação de seu potencial a um curso predefinido. Esta perspectiva contrasta com a abordagem tradicional da

educação, bem como com a forma como as políticas educacionais atuais vêm sendo traçadas e implementadas, em grande parte focalizadas na transmissão de um corpo específico de conhecimento, em detrimento do cultivo da capacidade de pensamento crítico e do envolvimento significativo com o mundo. A "escola desinteressada" que Gramsci (1976) descreve é aquela que valoriza o desenvolvimento do caráter e a formação de um indivíduo completo. Ela reconhece a singularidade de cada criança e defende que a educação deve ser orientada para nutrir esse potencial, ao invés de restringi-lo.

Em muitos sistemas educacionais, a ênfase persiste na transmissão de conhecimentos específicos e na preparação para exames e avaliações externas, negligenciando o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e criativo. Adicionalmente, a desigualdade socioeconômica pode restringir o acesso às oportunidades educacionais que permitam as transformações necessárias para provocar mudanças estruturais. Neste sentido, uma "escola desinteressada"<sup>8</sup> requer uma revisão nas políticas, influências e no desenvolvimento da educação, assegurando que ela fomente o potencial único de cada sujeito social e prepare os alunos e alunas para serem cidadãos ativos e engajados em um mundo em constante transformação, e isso significa estar em confronto com os posicionamentos e influências neoliberalistas na educação.

### **2.3.1 Educação do Campo no Contexto Neoliberal: Desafios e Perspectivas de Resistência e Emancipação**

A compreensão do neoliberalismo e suas implicações para as políticas públicas de educação exige uma análise que vai além de sua simples manifestação nas reformas educacionais. O conceito de neoliberalismo está intimamente ligado à ideia de que o Estado deve ser reduzido e que os mercados devem dominar as esferas sociais, incluindo a educação.

Essas exclusões que perfazem o histórico educacional de um Brasil que teve sua gênese forjada na colonialidade, dominação, expropriação, escravização e

---

<sup>8</sup> Na obra "A escola não é uma empresa", o sociólogo Christian Laval estabelece uma crítica à transformação da escola em uma instituição orientada por interesses econômicos. Relacionando-se, assim, ao conceito de "escola desinteressada", que defende uma educação voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo e livre das influências mercadológicas.

opressão, tais resquícios permanecem ainda hoje enraizados em sua constituição e reverberam em diversos processos. Dessa forma, tanto os grupos sociais que têm acesso à educação quanto o próprio Estado e suas estruturas também são influenciados por estes marcadores da colonialidade. A interpretação da realidade também é afetada por essas características, que resultam de relações históricas que moldaram a toda a estrutura fundiária do Brasil (Antonio e Lucini, 2007).

Assim, a educação é cada vez mais vista como um negócio e não mais como um direito humano inegociável. Essa perspectiva reflete-se diretamente na construção de um sistema educacional pautado pela meritocracia, pela avaliação constante e pela privatização dos espaços públicos, incluindo as escolas. Nesse cenário, a educação deixa de ser uma ferramenta de transformação social e se torna um campo de disputa pelo capital, com a exclusão de muitos grupos sociais, especialmente aqueles das periferias urbanas e do campo.

Do ponto de vista histórico, no Brasil, o campo sempre foi um território de negligenciamento dos direitos e de acesso às políticas públicas voltadas para a qualidade de vida das populações do campo. E com a região semiárida, no interior da Bahia, a história não foi diferente. Por esta razão pensar em territórios de Identidade trazendo a perspectiva de uma educação que seja efetivamente NO e DO campo, em sentido de lugar e de concepção didática, pedagógica, metodológica, política e cultural, alarga os horizontes de regiões como o semiárido, cujos antecedentes sempre foram marcados pela invisibilidade das políticas públicas e também pelos baixos índices de desenvolvimento humano (Pereira, 2013).

A educação configura-se como um dos principais indicadores de avanços da sociedade, sendo um dos parâmetros utilizados para medir o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de uma nação, junto com saúde e renda. O indicador educação diz respeito a média de estudo de uma população e seus anos de escolaridade. Para Lima e Silva (2014), quanto maior o tempo de permanência de uma população na escola cumprindo ano a ano a evolução idade/série, melhores serão as chances de desenvolvimento para este país.

Porém, é importante historiar a educação pública no Brasil como recente, e mais ainda a sua perspectiva ligada à educação de qualidade, pois durante muitos séculos não esteve como prioridade do projeto de nação, sendo apresentada de forma elitista e direcionada a modelos tradicionalistas, a serviço uma visão doutrinária,

colonialista e utilitarista que privilegiava, em grande maioria, as classes mais abastadas (Brazoto, 2020). Por isso mesmo, Lombardi (2014) destaca que ainda não superamos a luta por uma “Educação pública, gratuita, laica e de qualidade”, e complementa que essa superação não se deu porque a educação, no Brasil, de fato, ainda não foi conquistada.

Em sua análise, Lombardi (2014) discute a importância de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, entendendo que a verdadeira superação das desigualdades educacionais no Brasil passa pela democratização do acesso à educação e pela valorização da participação social. Isso significa ampliar a participação da população nas decisões educacionais, por meio de mecanismos como conselhos locais, municipais, estaduais e nacionais. Nesse contexto, a Educação do Campo deve ser vista como um campo de luta e resistência, onde os princípios da educação pública de qualidade devem se alinhar com as especificidades do meio rural, promovendo não apenas a escolarização, mas também o fortalecimento de uma identidade social e cultural que resista às imposições do neoliberalismo.

A luta pelo direito à educação pública e de qualidade no Brasil é marcada pela resistência contra as lógicas neoliberais que visam desqualificar a educação pública e impor a visão de que ela está em "crise". Essa crise, por sua vez, é uma criação ideológica que favorece o avanço da privatização, da avaliação padronizada e da diminuição do papel do Estado. Como destacado por Gentili (2009), as desigualdades estruturais e a pobreza são barreiras significativas para a educação de qualidade, o que se reflete principalmente nos sistemas educacionais das regiões periféricas, como o campo. A segmentação do sistema educacional, onde diferentes grupos sociais têm acesso a diferentes níveis de educação, contribui para a perpetuação das desigualdades históricas e para a exclusão de setores da população de uma educação verdadeiramente emancipatória.

A ideia de educação pública como um fracasso segue a lógica “de um sistema globalmente deficiente, que haveria de reformar”. E com isso, engendra uma perspectiva de que a educação não consegue acabar com as exclusões e desigualdades com as quais se criaram ilusões da “terra prometida” (Lombardi, 2017, p.483), na qual quanto maior a escolaridade e o nível de escolarização, melhor e com mais qualidade de vida as pessoas estariam, mas quanto mais próximo, mais distante essa “terra” lhes parece e o futuro idealizado por meio da educação nunca chega.

Como resultado, os menos favorecidos são enganados dentro do sistema, iludindo-se quanto às suas reais chances de melhorar suas condições sociais (Bourdieu, 2001, p.482).

Os postulados do referido autor ao caracterizar “Os Excluídos do interior” nunca foram tão pertinentes para analisar e refletir a situação educacional brasileira, uma vez que apresenta como a redução das barreiras formais no sistema educacional e a ampliação do acesso não equivalem à superação das tradicionais disparidades sociais, com os mecanismos de desigualdade ainda persistindo, pois a própria escola (atuando na função de agente estatal de manutenção de uma hegemonia) segue excluindo internamente àqueles que já são excluídos, por serem parte das classes mais desfavorecidas social e economicamente, e que não dispõem de capital cultural para “disputar” os mesmos espaços com os filhos e filhas das classes mais abastadas (Bourdieu, 2001).

Esse processo de democratização da educação leva a uma sensação de responsabilização individual nos sujeitos que, ao concluírem um curso e receberem um diploma ou certificado que é desvalorizado (porque há espaços em que o sujeito não conseguirá chegar), e assim, ele se sente responsável por não ter aproveitado a oportunidade oferecida – e introjetando inconscientemente as ideias de meritocracia, de que não se esforçou o suficiente – tornando essa exclusão mais implacável do que aquela que ocorria no passado, quando a educação sequer era oportunizada, ou gerando revoltas que por si só não conseguem nenhuma mudança estrutural. Isso gera uma disfunção que serve como alicerce da democratização e envolve elementos insensíveis e inconscientes tanto da sociedade quanto da escola, do professor e do próprio aluno, que demonstram que o próprio sistema escolar é que reproduz desigualdades sociais e funciona como um catalizador do *status quo* (Bourdieu, 2001).

Assim, a educação é transformada também num processo de mercantilização, que envolve tanto a macropolítica quanto reverbera na micropolítica, como é o caso dos currículos, PME's, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) e outras ferramentas de educação que desembocam na sala de aula. A perspectiva de currículo em cujos conhecimentos são armazenados refletem diretamente nas políticas públicas e em suas escolhas que, em convergência com as pautas neoliberais, não se preocupam com o ideal da "repetição de conteúdos" e esvaziamento histórico, crítico, cultural e social dos processos na educação. Privilegiando assim currículos, didáticas e políticas

educacionais que deslegitimam a educação enquanto um direito social e a colocam ao serviço mercantil, que prepara conforme as demandas do mundo do trabalho (Martins e Pina, 2020).

No Brasil, o campo sempre foi um território marginalizado pela falta de políticas públicas adequadas, com a educação sendo muitas vezes pensada para atender às demandas do mercado e não às necessidades específicas dos habitantes rurais. A educação rural tradicional, que prevaleceu por muito tempo, era baseada em modelos descontextualizados da realidade local, perpetuando as desigualdades sociais e culturais das populações do campo. A Educação do Campo, por sua vez, surge como uma proposta de resistência a esse modelo, defendendo uma educação contextualizada que valorize a cultura, as tradições locais e a realidade dos trabalhadores rurais. Essa concepção está diretamente ligada aos Movimentos Sociais do Campo, que lutam pela construção de uma educação que não apenas forme trabalhadores para o mercado, mas que também promova a emancipação social e política dos sujeitos do campo.

A Educação do Campo, assim, vai além da escolarização. Ela está intimamente conectada à luta por justiça social, à necessidade de reforma agrária, à desconcentração fundiária e ao enfrentamento da lógica do agronegócio, que vê a terra e os recursos naturais como mercadorias. Molina (2015) alerta para os perigos do neoliberalismo e da meritocracia, que mascaram as desigualdades estruturais e culpabilizam o indivíduo pelo fracasso escolar, ignorando as condições desiguais de partida. A autora destaca a urgência de uma educação que promova o enfrentamento das estruturas de poder existentes, desafiando a lógica de um desenvolvimento capitalista e neoliberal que continua a marginalizar o campo e as populações rurais.

Portanto, a educação do campo deve ser compreendida como uma proposta mais ampla de transformação social e política. Ela não deve apenas servir à lógica do mercado e à consolidação das desigualdades, mas deve ser um espaço de resistência e emancipação, que promova a autonomia e a participação ativa dos sujeitos do campo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Somando-se a isso, a burguesia capitalista percebeu as perspectivas de lucratividade na educação e vinculá-la à economia ajudou a construir o entendimento de que a educação é um negócio, uma mercadoria. Portanto, para o capital, deve ser um serviço a ser pago e não um direito. Tal perspectiva afeta direta e efetivamente a

educação pública e gratuita que, em tese é garantida enquanto um direito constitucional (Art. 205, 1988), mas é sempre colocada em um lugar de fracasso intencional e de comparação com a iniciativa privada através da exigência de resultados, números e critérios de competências, o que corrobora para o entendimento de que a mesma é, também, um campo de disputas e ameaças, principalmente, preconizadas pela ideia a ser plantada no imaginário social de que a mesma encontra-se em crise. Crise esta que é estimulada por ideais meritocráticos e que reduzem a educação pública a projetos que estão a serviço do capital: educação bancária, precarizada, descontextualizada das realidades e cada vez mais despolitizada, limitada a servir ao mercado e suas demandas, para controle (Lombardi, 2017).

Pensar em uma educação que responda às questões do contexto, seja ele da periferia urbana, periurbana ou do campo, prescinde de adotar uma visão integrada e sistêmica sobre os elementos que constituem tal realidade. E a Educação do Campo está em linha com as demandas exigidas por este quadro de complexidades, uma vez que busca trazer referências para lidar com tais desafios, problematiza e estimula a reflexão sobre a realidade, experimenta e recria caminhos de emancipação que viabilizam propostas, metodologias e ações que convergem para uma educação protagonizada pelos atores sociais, visando trajetórias mais participativas de enfrentamento a uma perspectiva de educação desvinculada da realidade do campo.

Em se tratando de um projeto de educação que vise contextualizar as políticas e os processos de educação com a realidade local, direcionando para a Educação do Campo, Molina (2015) ao discutir as políticas educacionais atuais no Brasil, fortalece o alerta ao destacar as ameaças do neoliberalismo à educação pública e, mais especificamente, à Educação do Campo. A autora aponta um conjunto de políticas baseadas em meritocracia, avaliação e padronização, que visam privatizar escolas públicas e aumentar o controle ideológico sobre a educação. Uma das principais ameaças é a ideia de meritocracia, que oculta as desigualdades sistêmicas e responsabiliza os indivíduos pelo sucesso ou fracasso, ignorando as disparidades socioeconômicas de origem.

Molina (2015) destaca ainda a armadilha dessa concepção liberal, que mascara as desigualdades sociais e perpetua o sistema capitalista ao focar apenas no esforço individual, enquanto negligencia as condições desiguais de partida, obscurecendo as

raízes da desigualdade social, desviando o debate da verdadeira questão. Assim, o neoliberalismo representa uma ameaça significativa à Educação do Campo, que já enfrenta desafios históricos devido às suas desigualdades estruturais.

Molina (2015) assevera que, diante dos projetos distintos em disputa atualmente no campo brasileiro, para que o Agronegócio em seu pacto e correlações com neoliberalismo não sequestre e esvazie os princípios e concepção de origem da Educação do Campo, ao discorrer sobre a mesma não se pode desvincular “da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida” (Molina, 2015, p.381). E isso explicita que a Educação do Campo vai muito além da escolarização, pois converge com a construção de outro modelo de desenvolvimento, que deslegitima e invalidam o modelo de desenvolvimento capitalista- neoliberal do Agronegócio.

Caldart (2015) afirma que a Educação do Campo não pode ser fragmentada e muito menos abordada em uma perspectiva da hegemonia, pois sua materialidade está na contra-hegemonia, na qual apresenta a discussão sobre contradição fundamental da relação entre capital e trabalho e todo o modo de exploração e produção de exclusões que se dá no sistema capitalista, que produz consequentemente desigualdades sociais, econômicas e também opera nas desigualdades educacionais como ferramenta de manutenção e perpetuação de mão de obra para a exploração.

Molina (2015) argumenta ainda que a atual situação socioeconômica dos educandos/as das escolas do campo, não pode ser negligenciada ao desenvolver políticas educacionais que visam promover a igualdade. Ela ressalta que as políticas baseadas em meritocracia, avaliação e padronização correm o risco de acelerar o fechamento das escolas do campo, sem abordar as condições socioeconômicas desfavoráveis que afetam o processo de aprendizagem desses alunos e alunas. O fechamento das escolas do campo não é apenas uma questão educacional, mas está intrinsecamente ligado à relação entre campo, educação e políticas públicas. A autora destaca ainda que o modelo agrícola dominante, representado pelo Agronegócio, não demanda uma forte elevação da escolaridade da classe trabalhadora rural, resultando em baixos níveis de formação e exploração intensificada dos camponeses. Isso reflete

na superexploração dos agricultores familiares, impulsionada pelo agronegócio, evidencia a necessidade urgente de políticas educacionais que reconheçam e combatam essas desigualdades estruturais.

Salienta-se ainda o protagonismo dos movimentos sociais camponeses, em especial o MST, na criação e desenvolvimento da Educação do Campo. Esta surge como uma resposta às demandas e lutas dos trabalhadores pobres do campo, inicialmente focando naqueles engajados na resistência contra as injustiças sociais (Caldart, 2009).

Destarte, é preciso discutir a importância de políticas educacionais que preservem os princípios e concepções da Educação do Campo, visando enfrentar os desafios impostos pelas políticas neoliberais e promover uma educação contextualizada e inclusiva que atenda às necessidades das comunidades rurais, seus desenhos e modos de vida e levando em consideração os marcadores sociais de classe, raça e etnia, gênero, geração e sexualidade como basilares para a elaboração e implementação de políticas educacionais para o campo, para evitar as armadilhas e apropriação dos ideais e perspectivas do neoliberalismo, uma vez que não diálogo entre ambos, pois a perpetuação do mesmo significa a fragilização e ameaça direta à existências dos povos do e no campo.

#### **2.4 Das políticas de Educação instituídas no campo concebidas na Educação do Campo**

Diante dos desafios impostos pelo contexto neoliberal, conforme abordado na seção anterior, a constituição de políticas públicas voltadas especificamente para a Educação do Campo torna-se não apenas necessária, mas urgente. A marginalização histórica dos sujeitos do campo, somada à lógica privatista e meritocrática do neoliberalismo, reforça desigualdades e precariza o acesso ao direito à educação. Nesse cenário, as políticas instituídas **com** e **para** a Educação do Campo, que reconhecem as especificidades territoriais, culturais e políticas das populações camponesas, emergem como ferramentas de resistência e afirmação de direitos.

Saviani (2020) reforça essa concepção ao destacar que a educação, em sua dimensão política, ultrapassa o campo meramente pedagógico e assume um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a efetivação de políticas públicas que dialoguem com os movimentos sociais e promovam a escuta

ativa das populações do campo é condição fundamental para garantir o direito à educação como prática transformadora e emancipatória.

Portanto, a Educação do Campo só pode cumprir sua função social e política quando sustentada por políticas públicas instituídas de forma participativa, que reconheçam os sujeitos do campo como protagonistas de sua história e da formulação das ações que os envolvem. Essas políticas não apenas viabilizam o acesso à educação, mas também constituem espaços de resistência frente às ofensivas do neoliberalismo, ao mesmo tempo em que potencializam as experiências locais de organização e transformação social.

Com a Educação sendo um campo de embates e disputas, sendo vista como espaço estratégico para mobilizar a estruturação do neoliberalismo enquanto um sistema, na tentativa de resistir e combater as investidas e tomadas na educação, Saviani (2020) preconiza que a educação escolar é a ferramenta mais adequada para a classe trabalhadora acessar e constituir a consciência e as intervenções organizativas de continuidade das disputas e lutas sociais e políticas históricas desta classe – em perspectiva contra-hegemônica. Ele assevera que:

Isso é importante por produzir os germes da futura sociedade socialista e também porque seu êxito injeta um novo ânimo na luta dos trabalhadores dispondo-os a novas iniciativas, o que podemos constatar nas ações do MST. A forma resoluta com que seus militantes arregimentam rapidamente grande número de famílias para realizar ocupações e o modo como organizam e administram a vida nos acampamentos e assentamentos constituem germens da sociedade socialista que se quer implantar e, pelos resultados atingidos, revigoram suas forças e os animam a prosseguir na luta em busca de novas conquistas. Sem essa luta política mais ampla não teremos como derrotar o golpe e implantar as medidas constitutivas de uma política educacional que venha assegurar a todos os brasileiros uma educação pública organizada segundo um alto padrão de qualidade aplicado a todos os níveis e modalidades de ensino com vigência em todo o território nacional (Savianni, 2020, p.24).

Essa conexão entre a educação escolar e a luta por transformação social, a partir da luta e do protagonismo dos Movimentos Sociais se evidencia e materializa de forma exemplar nas ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, ao articular a luta pela terra com a luta por educação, mobiliza famílias, organiza territórios e cria experiências pedagógicas profundamente enraizadas na realidade do campo. A rápida mobilização para ocupações, assim como a autogestão nos acampamentos e assentamentos, expressam a centralidade da educação como

instrumento de politização, emancipação e construção coletiva de uma nova sociabilidade. Essas práticas, muitas vezes gestadas a partir de políticas públicas conquistadas com pressão e participação dos movimentos sociais, são sementes férteis de esperança.

Tal destaque reforça a conexão estabelecida entre o sucesso da educação escolar e sua capacidade de injetar um novo ânimo na luta dos trabalhadores, tomando como exemplo e evidenciando as ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A rápida mobilização de famílias para ocupações na luta pela terra, assim como a organização e administração eficientes da vida nos acampamentos e assentamentos, são destacadas como sementes profícuas de esperança. Essa visão não apenas enfatiza a importância da educação para a sensibilização e tomada de conscientização política, mas também para a construção de práticas sociais e organizativas que refletem os princípios de uma sociedade igualitária. O autor destaca a relevância da luta política mais ampla como condição essencial para derrotar as iniciativas de tomada do direito à educação (Saviani, 2020).

Essa perspectiva ressalta a dimensão política da educação, indo além do mero processo pedagógico, considerada pelo autor (Saviani, 2020) como um componente fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, evidenciando a importância de sua articulação com movimentos sociais e políticos para efetivar mudanças substanciais na estrutura educacional e, por conseguinte, na sociedade como um todo.

Neste sentido, Arroyo (2007, p. 163) relaciona que:

Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar.

O que forja o surgimento da Educação do Campo são as lutas históricas e as demandas da forte presença dos Movimentos Sociais do campo na busca por políticas públicas e uma concepção de educação específica para os povos do campo. Isso significa que os povos do campo rechaçaram no passado o projeto educacional da educação rural por entenderem que o mesmo correspondia a um modelo reduzido de educação tradicional, falido em sua gênese e concepção, pois vê o campo apenas

como um espaço produtivo e que, portanto, já deveria estar superado. As Organizações Sociais do Campo, como o MST e a articulação dos Sindicatos de Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais, entre outros, que desde sempre têm se mobilizado em defesa de uma educação que respeite a identidade e os direitos dos povos do campo. Esses movimentos têm pressionado o Estado e as instituições educacionais a implementarem políticas mais inclusivas e adequadas às realidades rurais (Reis, 2011).

Dessa forma, a luta por terra, por trabalho digno, por igualdade e pelo direito de permanecer no campo com o tempo foi se articulando com outras demandas e lutas deste tempo histórico. Em todas elas a educação sempre esteve no centro, também como um lugar de disputas, sobretudo, diante dos ataques e ameaças diretas nos últimos anos, como o fechamento de escolas do campo e o avanço de políticas neoliberais que desvalorizam a educação pública, no descumprimento e descaracterização de políticas públicas educacionais.

O quadro a seguir apresenta uma proposta de síntese dos momentos históricos da luta por uma Educação do Campo no país a partir da década de 1960, com a ascensão da Educação Popular, como marco histórico que auxilia na compreensão de como se deu o movimento e suas articulações e tensionamentos e disputas no campo das políticas públicas e institucionalização.

**Quadro 04: síntese histórica dos Movimentos por uma Educação do Campo no Brasil**

<b>Década/Ano</b>	<b>Movimento de Luta</b>	<b>Importância Histórica</b>	<b>Protagonistas</b>
1950	Surgimento das Ligas Camponesas e ascensão da Educação Popular- precedendo os Movimentos Eclesiais de Base.	Início da mobilização camponesa para a reforma agrária e educação; resistência à opressão.	Povos camponeses.
1960	Surgimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFA's).	Promoção da educação contextualizada para	Líderes religiosos (Igreja Católica - comunidades de

		jovens do campo, valorização da cultura local.	base) e agricultores(as).
1980	Surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).	Criação de escolas itinerantes e centros de formação; foco na educação crítica e emancipatória.	Militantes/integrantes do MST.
1990	Criação da Pastoral da Terra;	Organização comunitária de base.	Líderes religiosos (Igreja Católica - comunidades de base) e agricultores(as).
1998	Realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.	Marco histórico na construção de políticas públicas para a Educação do Campo; articulação entre CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UNB.	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), MST, UNICEF, UNESCO, UNB, Movimentos Sociais do campo.
2000	Surgimento do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).	Integração da educação com práticas agroecológicas; valorização da sustentabilidade e autonomia.	Militantes do MPA e educadores(as) rurais.
2002	Elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.	Início da construção de políticas públicas específicas para a Educação do Campo.	Movimentos Sociais do campo.

2004	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade (SECAD).	Implementação de ações e políticas públicas de educação para diversos grupos sociais.	Ministério da Educação (MEC).
2004	Realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo.	Visou o fortalecimento da mobilização popular e discutir estratégias para a educação no campo, incluindo a implementação das diretrizes operacionais para a educação básica e a criação de um currículo específico para o meio rural.	Grupos e organizações sociais do campo, universidades, fóruns e redes de Educação do Campo.
2010	Criação da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação do Campo (ANEPC).	Implementação de políticas públicas específicas para a educação no campo; institucionalização; reconhecimento da diversidade cultural.	Diversos Movimentos Sociais do campo, universidades e organizações sociais do campo.
2010	Decreto nº 7.352 - Política Nacional de Educação do Campo e PRONERA	Política pública nacional para a Educação do Campo; fortalecimento do acesso à educação básica, profissional e	Governo Federal e Movimentos Sociais do campo.

		superior voltada para os povos do campo.	
2020	Fortalecimento do Movimento pela Soberania Alimentar.	Foco na educação para a produção sustentável de alimentos; promoção da segurança alimentar.	Agricultores(as) e ativistas sociais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Este quadro 04 sintetiza os principais marcos históricos dos movimentos por uma Educação do Campo no Brasil, destacando a importância de cada período e os protagonistas envolvidos nas lutas e conquistas.

Para Munarim (2011), as disputas protagonizadas pela Educação do Campo<sup>9</sup> enquanto agenda na estrutura do Estado acentuam os tensionamentos no campo das políticas educacionais tendo como ponto de partida e de crítica o PNE vigente a partir da Lei 10.172/2001, no qual a tentativa de minimizar a pauta da Educação do Campo, ainda sobre as influências da concepção de “educação rural” levou os Movimentos Sociais do Campo a disputarem veementemente este espaço para defender a concepção de educação forjada pelos Movimentos e povos do campo, sobretudo, ensejando a forte denúncia ao fechamento de escolas do campo, uma política até então comum e sem nenhum critério.

Historicamente, as políticas públicas desempenharam um papel fundamental na garantia do acesso à Educação “NO” e “DO” campo, pois por meio delas se estabeleceram as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002), programas e projetos que permitiram a existência e resistência das escolas no e do campo, apesar das iniciativas de fechamento de escolas e retrocessos neste campo. No entanto, é importante ressaltar que nem sempre essas políticas são efetivas e atendem às necessidades específicas das populações do campo e neste caso, todas as conquistas alcançadas ao longo de sua trajetória foram forjadas a partir de demandas e lutas sociais protagonizadas pelo Movimento da Educação do Campo,

---

<sup>9</sup> Aqui demarcamos a partir da institucionalização das políticas públicas de Educação do Campo.

uma vez que as políticas públicas para os povos do campo sempre foram negligenciadas, quando não foram/são inexistentes.

Caldart (2002) assevera que:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento “por uma Educação do Campo” é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, a uma educação que seja no e do campo”. “No, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do, o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002, p.26).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo no Brasil, forjada pelos Movimentos Sociais do Campo teve como marco histórico a realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo em julho de 1998 na cidade de Luziânia-GO, fruto da articulação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), bem como a Universidade de Brasília (UNB), envolvendo inúmeras organizações e movimentos sociais do campo de todo o país.

Neste sentido, Janata e Anhaia (2019) destacam que, para legitimar e defender a concepção de uma Educação do Campo forjada pelos Movimentos Sociais do campo em sua organização para a I Conferência foram enviadas aos estados brasileiros as orientações que balizaram as suas discussões e estruturações, inaugurando assim um novo tempo para a educação como instrumento de luta e emancipação pelos povos do campo, por autores e autoras históricos em sua implementação, como se evidencia em:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não o mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discute a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 29).

Inaugurando a trajetória da construção de políticas públicas para a Educação do Campo, os Movimentos Sociais do Campo de todo o país se reúnem e elaboram as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, no ano de 2002. De lá para cá, com a criação dentro do Ministério da Educação (MEC) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade (SECAD)<sup>10</sup> instituída em 2004 pelo Decreto 5.159/2004, durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2007), sob a gestão de Tarso Genro na educação. Essa Secretaria ficou responsável por pensar e implementar ações e políticas públicas de educação para a Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação para a População Prisional, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação para as relações étnico-raciais, Educação para as relações de equidade de gênero, Educação ambiental e Educação em Direitos Humanos.

O ano de 2010 também representa momento histórico para as políticas públicas de Educação do Campo, pois pela primeira vez, por parte do governo federal, foi direcionada de forma robusta uma política pública nacional de Educação do Campo, através do Decreto presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fica estabelecido que:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Brasil, 2010).

Assim, se materializa a conquista da Educação do Campo enquanto uma política pública que objetiva sua capilaridade nos estados e municípios, para que a partir dela outras políticas sejam pensadas pautadas e balizadas conforme seus princípios, diretrizes e concepção, sobretudo para garantir e fortalecer o acesso à educação básica, profissional e superior para os povos do campo, enfatizando os principais responsáveis por sua execução: União em colaboração com estados e

---

<sup>10</sup> Dessa Secretaria se originou posteriormente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)- adicionando a pauta da inclusão em sua gênese. Sendo extinta em 2019, o que representou para os Movimentos Sociais do campo como uma negação do direito à educação, pois desconsiderou o caminho de luta e de garantias de direitos percorridos até então.

município, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2010, o que caracteriza uma ampliação da política pública, ao relacioná-la com outra política importante e estratégica para sua materialidade.

Além disso, o Art. 9º da Lei nº 12.796, de 2013 garante, em seu inciso III, a participação das organizações sociais do campo nos processos de elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, inauguram um capítulo inédito de participação dos Movimentos Sociais do Campo – outrora criminalizados e impedidos de participação nos espaços de tomada de decisão e elaboração e políticas institucionais – na forma da lei, garantindo representação para constituir e ocupar esses espaços, historicamente negados, conforme:

Art. 9º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições:

III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo. (Brasil, 2013).

A partir daí, a participação dos Movimentos Sociais do campo e da representatividade da Sociedade Civil Organizada nos processos de elaboração, implementação e tomada de decisões no que tange à Educação do Campo passa a ser legitimada, na forma da lei. Porém, como Arroyo (2018) destaca, embora a participação ativa da Sociedade Civil e dos Movimentos Sociais do campo seja crucial para a construção de políticas públicas e tomadas de decisão na educação, garantida por lei, essa participação ainda não é respeitada de maneira efetiva na prática, sempre que alguma política é discutida e/ou implementada, os tensionamentos permanecem e o esvaziamento da representatividade acontece frequentemente.

O histórico de Políticas e ações voltadas para a Educação do Campo teve seu auge durante a existência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Conforme dados do MEC (BRASIL, 2011), (Cavalcanti e Carvalho, 2021), das principais ações e políticas voltadas para a Educação do Campo que foram gerenciadas pela SECADI, sendo alguns destes anterior à sua criação e outros a partir dela. O quadro 04 abaixo compila as principais

políticas e ações no campo das políticas públicas de educação do campo entre 1998 a 2022.

**Quadro 05: Cronologia das Principais Políticas de Educação do Campo: Conquistas e Desafios**

<b>Ano</b>	<b>Política</b>	<b>Função</b>	<b>Finalidade</b>
1998	<b>I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo</b>	Reunião de movimentos sociais e organizações para discutir a educação do campo.	Articular ações e diretrizes para a Educação do Campo, impulsionando políticas públicas.
2002	<b>Criação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo</b>	Elaboração de Diretrizes para a Educação do Campo.	Orientar políticas e práticas educacionais específicas para as comunidades rurais.
2004	<b>Criação da SECAD</b>	Responsável por implementar políticas públicas de educação inclusiva.	Promover a Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, e outros.
2004	<b>II Conferência Nacional de Educação do Campo.</b>	Mobilização dos Movimentos de Educação do Campo.	Fortalecer e discutir as Diretrizes Operacionais e criação de um currículo específico para o campo.
2010	<b>Política Nacional de Educação do Campo</b>	Direcionamento das políticas públicas nacionais para a Educação do Campo.	Ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior para as populações do campo.
2010	<b>PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)</b>	Garantia da oferta de formação específica para professores(as) da Educação do Campo.	Promover a educação e o desenvolvimento socioeconômico nas áreas rurais.
2010	<b>Escola da Terra</b>	Fornecimento de material didático e formação continuada para professores(as) do campo.	Acompanhar pedagogicamente as classes multisseriadas e melhorar a qualidade do ensino.
2010	<b>RENAFOR (Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica)</b>	Oferecimento de cursos de aperfeiçoamento e especialização em Educação do Campo.	Qualificar professores que atuam em comunidades rurais e quilombolas.
2014	<b>PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo)</b>	Reunir subprogramas para gestão e práticas pedagógicas.	Assegurar acesso e permanência dos alunos do campo, promovendo o desenvolvimento da educação.
2014	<b>Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC)</b>	Oferecimento de formação específica em instituições federais.	Formar educadores para atuar nas comunidades do campo, focando nas particularidades locais.

Ano	Política	Função	Finalidade
2016-2022	<b>Desmontes e reestruturações na SECADI- destituição</b>	Redução de ações e políticas da Secretaria até a sua destituição.	Fragilização da implementação de políticas voltadas para a Educação do Campo e outros segmentos.

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Com o objetivo de destacar algumas ações e políticas voltadas à Educação do Campo, observa-se uma trajetória marcada por conquistas e desafios desde seu surgimento, destacando momentos cruciais a partir da década de 1990, sobretudo para o campo das políticas públicas. A partir da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998), em que se articulou os Movimentos Sociais do campo e as organizações em prol da Educação do Campo, estabeleceram-se diretrizes e ações que culminaram na criação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002), que serviram de base para orientar políticas específicas para comunidades rurais a partir daí. Em 2004, foi criada a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), reforçando o compromisso com políticas públicas inclusivas e programas como o PRONERA e a Escola da Terra (ambos em 2010), que buscaram a qualificação de professores e a melhoria do ensino em áreas rurais.

Além das ações já citadas, a SECADI coordenou ações como o Programa Caminho da Escola, responsável pela aquisição de veículos escolares para áreas rurais, e o Programa Nacional de Alimentação Escolar da Agricultura Familiar, que incentiva o fornecimento de alimentos produzidos localmente nas escolas. Outros programas relevantes incluem o Projovem Campo – Saberes da Terra, o PROCAMPO, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) temático e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo, que fornecem bolsas, cursos de formação, livros didáticos e literários específicos para atender às necessidades das comunidades rurais (Cavalcanti e Carvalho, 2021).

Embora todos esses programas e ações tenham contribuído para o fortalecimento da Educação do Campo, muito há de ser ainda problematizado, pois nenhuma dessas políticas veio senão dos tensionamentos, mobilizações e reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo, que sempre protagonizaram essas lutas e pautas junto aos povos do campo, sobretudo aliando a luta pela terra com a luta por educação; por conseguinte, mesmo sendo implementados programas,

ações e projetos, muitos deles não tiveram continuidade com a extinção da SECADI, um espaço em disputa na conjuntura dos avanços neoliberais na educação, onde a luta de classes se acentua e enfrenta diversos desafios e negligenciamentos.

Nos anos seguintes, foram criadas portarias no sentido de fortalecer as políticas públicas de Educação do Campo, a exemplo da Portaria nº 86, de 24 de agosto de 2015, que estabeleceu uma comissão para acompanhar e sugerir melhorias nas Licenciaturas em Educação do Campo. A Portaria nº 102, de 9 de outubro de 2015, e a Portaria nº 948, de 21 de setembro de 2015, também foram importantes para fomentar políticas públicas que visam o fortalecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's). Além disso, o Encontro Nacional da Educação do Campo, que comemorou 20 anos do PRONERA, trouxe à tona as conquistas e desafios ainda enfrentados por esse setor educacional. Esses esforços têm sido fundamentais para construir uma educação mais inclusiva e que reconheça as especificidades do campo (Cavalcanti e Carvalho, 2021).

Outro ponto importante de destacar é que esses programas e ações possuem em sua gênese diversas contradições e modificações entre seu processo de discussão, elaboração e implementação, sobretudo nas disputas políticas e ideológicas frente às visões dicotômicas de campo.

Exemplo disso é que, se de um lado havia financiamento para a realização de programas e ações em assentamentos do MST e outras organizações camponesas na concepção de Educação do Campo, na outra ponta, disputavam os recursos as fundações privadas e entidades financiadas pelo Agronegócio, representando o projeto de educação na perspectiva neoliberal. Tanto é que com as mudanças conjunturais que afetaram o país, o avanço dessas fundações e entidades privadas culminou em uma série de desmontes e em ameaças diretas aos princípios e bases da Educação do Campo, inclusive nestes programas que foram alcançados com muita luta pelos Movimentos Sociais do campo.

Nesse campo das disputas concernente às políticas públicas de Educação do Campo, muitas são as influências que envolveram a concepção de educação rural no Brasil, a qual inicialmente foi ofertada às populações do campo e, assim como outros aspectos da sociedade, foi incentivada por essas características e passou por processos de conformação em relação à estrutura social, cultural e econômica do país, sobretudo, referente à uma educação bancária, deformadora da identidade rural

e limitada, mesmo sendo a única opção de educação oferecida às populações do campo. A educação rural é reflexo de uma perspectiva de subalternidade, inferioridade e que acentuava as desigualdades existentes desde a educação jesuítica, se posicionando ao lado da ideologia elitista e exploradora das oligarquias e latifúndios agrários que perpetuavam a ideia de que “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (Leite, 1999, p.14).

E assim, se ampliava o imaginário de que na “roça” só era necessário saber ler o básico e escrever o nome, numa cultura e metodologia de alfabetização decodificadora, aprender a contar através de uma matemática limitada e era o suficiente para viver ali. E assim a escola não aprofundava com estes sujeitos do campo as discussões sobre sua realidade, nem sobre as forças hegemônicas que operavam em sentido utilitário, de disciplinarização e, portanto, acrítico. E se já havíamos falado sobre educação enquanto um espaço de disputa, adicionamos também o campo, pois o Agronegócio brasileiro vislumbra um campo sem terra para seu povo e, portanto, sem gente, destinado ao plantio de suas monoculturas com uso de seus maquinários modernos, atendendo aos interesses do capital financeiro e político.

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foram claramente registradas nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período (Brasil, CNE/CEB, 2001, p. 5).

Neste cenário de interesses capitalistas e da dicotomia entre campo e cidade, rural e urbano, a educação rural encontra terreno fértil nas instituições governamentais, que elaboraram este projeto de educação alinhado à conjuntura política da época e ao imaginário popular de um campo como um lugar sem produção de conhecimento. Assim, foi ofertada aos povos do campo uma educação que se limitava em vários aspectos, mas, sobretudo, por não provocar transformações estruturais, e soar como políticas compensatórias e uma intencionalidade que “escamoteia a desterritorialização e subalternização sofrida pelos Povos do Campo,

com a colonização, e a permanência da opressão com formas de colonialidade de poder e de saber.” (Silva, 2018, p. 29).

Das tensões estabelecidas pelos povos do campo diante da Educação Rural, que foi sendo cada vez mais rechaçada e negada pelas populações do campo, sobretudo, àquelas organizadas nos Movimentos Sociais do campo, que lutaram para que os filhos e filhas de agricultores e agricultoras, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, seringueiros, dentre outros povos que compõem o campo brasileiro, acessassem uma educação emancipatória que dialogasse com a realidade do campo e mais: problematizasse essa realidade e tivesse uma perspectiva contra-hegemônica, na contramão da exploração dos trabalhadores e trabalhadoras, e que fomentasse o fortalecimento das identidades, da cultura, do modo de ser e de viver no campo. E assim surgiu a Educação do Campo, pensada fundamentalmente pelos povos do campo.

Contudo, as mudanças conjunturais, especialmente a partir de 2016, trouxeram desmontes e reestruturações que fragilizaram políticas consolidadas na Educação do Campo, como exemplo a destituição da SECADI, impactando diretamente a continuidade e eficácia de diversas políticas supracitadas e iniciativas que visavam fortalecer a Educação do Campo. Assim, a análise dessas ações evidencia tanto os avanços significativos no período como as ameaças recentes à Educação do Campo, destacando a importância de resistir e reestruturar políticas que assegurem os direitos educacionais das populações do campo, principalmente garantindo que a participação efetiva dos Movimento Sociais do campo, não apenas a representatividade *pro forma* aconteça de modo a preservar os princípios, a concepção, os saberes e os fazeres que caracterizam e balizam a Educação do Campo em seu sentido político, social, cultural e econômico.

A institucionalização da Emenda Constitucional nº 95, conhecida popularmente como Projeto de Emenda Constitucional (PEC) do teto dos gastos públicos, e que impactou significativamente na área da saúde e da educação no Brasil. Aprovada e promulgada pelo Congresso Nacional em 2016, essa emenda estabeleceu um novo regime fiscal para o país, fixando limites para os gastos e investimentos em diversas áreas sociais, incluindo a educação. Tal medida resultou em uma redução significativa dos recursos destinados à educação, prejudicando a realização de ações e programas

voltados para a melhoria do ensino, inclusive aqueles coordenados pela SECADI (Cavalcanti e Carvalho, 2021).

Por representar uma pasta da diversidade, desde sua criação, a SECADI foi muito atacada e sofreu diversos revezes e desmontes ao longo da década, especialmente em 2016, no governo de Michel Temer (2016- 2018), após o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff no mesmo ano (Oliveira, 2016); caracterizado como um ato “instalado em consequência de um golpe jurídico-midiático-parlamentar” (Saviani, 2018, p. 45); até a sua destituição em janeiro de 2019, uma das primeiras ações do então ministro da Educação, o colombiano Ricardo Vélez Rodríguez, o primeiro de cinco ministros que passaram pelo MEC durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022). Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, nas quais os debates sobre a Educação do Campo, a diversidade e a inclusão foram esvaziados.

Neste sentido, diversas são as experiências, metodologias e propostas educacionais que se referenciam nos princípios da Educação do Campo pensadas e executadas pelos diversos Movimentos Sociais que perfazem o campo brasileiro. Estas experiências de educação não- formal se desenham em práticas de mobilização que priorizam a participação e o protagonismo de seus atores sociais para incidir em mudanças da própria realidade. Dito de outra forma, seria conhecer, refletir e repensar esses contextos e buscar estratégias, parcerias e maneiras de transformação para solução dos problemas por meio do protagonismo dos atores sociais (Carneiro e Duarte, 2013).

Caldart (2009) relaciona a concepção<sup>11</sup> de Educação do Campo às mudanças atuais que se forjam diante da crise estrutural do capitalismo, suas disputas, avaliações, retrocessos e avanços ao longo de sua história na contra- hegemonia brasileira e assevera:

Podemos dizer sobre a Educação do campo, parafraseando Emir Sader (prefácio a Mészáros, 2005, p.15) que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo

---

<sup>11</sup> Em 2025 foi adicionada à nomenclatura da Educação do Campo- das Águas, e das Florestas – fortalecendo e ampliando o seu conceito, conforme o documento de orientação da SEDUC da Bahia, publicado em 15 de abril de 2025, que menciona que a Educação do Campo, das Águas e das Florestas é um "território fecundo de práticas educativas contextualizadas", que se constroem a partir da relação entre escolas, movimentos sociais e comunidades.

e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que 'muitos não queiram', esta realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do campo (Caldart, 2009, p.36).

A concepção de Educação do Campo proposta por Caldart (2009) enfatiza a necessidade de compreendê-la em sua historicidade, destacando as contradições e tensões presentes na realidade que a influencia e na qual atua. A Educação do Campo não é apenas uma crítica teórica, mas uma prática engajada, nascida das lutas sociais por direitos como acesso à terra, trabalho digno e igualdade social. Ela surge como uma contraproposta, construindo alternativas e políticas que visam transformações concretas. A autora destaca que a análise do processo de consolidação da Educação do Campo deve ser conduzida a partir de uma perspectiva materialista, que considere as determinações históricas e as particularidades que moldam esse campo de disputa.

Questões como a formação de educadores, a educação profissional e o próprio desenho pedagógico das escolas do campo precisam ser compreendidas dentro de um contexto mais amplo, que envolva as contradições sociais e as condições concretas de vida das populações camponesas. Para isso, é fundamental observar como os diferentes sujeitos envolvidos — movimentos sociais, governos e instituições educacionais — têm se posicionado diante das demandas dessas comunidades. Caldart (2009) reforça que essa abordagem crítica e comprometida da Educação do Campo não se limita à elaboração de teorias, mas orienta práticas e ações políticas que visam à construção de uma educação transformadora, conectada às lutas concretas dos trabalhadores do campo e à superação das desigualdades sociais históricas.

A partir dessas reflexões, depreende-se que a história da educação do campo no Brasil é marcada por uma trajetória de lutas e transformações, impulsionada por movimentos sociais e pensadores como Paulo Freire (1968). Sua pedagogia, baseada na conscientização e na valorização dos saberes locais, teve um impacto significativo na derrocada da educação rural, promovendo uma crítica ao que estava posto e o protagonismo da construção de uma concepção de educação pelos povos do campo.

Lançado em 2013, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) foi criado para aprimorar a qualidade da educação rural,

promovendo a formação continuada de professores, a produção de materiais didáticos específicos e a valorização dos contextos locais. Assim como para orientar e regulamentar a educação básica nas escolas do campo, foram estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O Parecer CNE/CEB nº 36/2001 reconheceu a especificidade da educação rural, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 instituiu essas diretrizes, orientando a organização curricular, a formação de professores e a gestão escolar nas escolas do campo.

Apesar da Educação do Campo nas últimas décadas ter conquistado uma agenda nas políticas educacionais em nível nacional (o que reverbera também nos estados e municípios), ainda que com contradições e equívocos no campo de sua concepção, financiamento e disputas políticas com setores do Agronegócio, graças aos tensionamentos e demandas dos Movimentos Sociais do campo, Souza (2008) destaca que existe uma ausência de experiências, como acontecem nas metodologias e ações que resultam na materialização da educação do campo pelos Movimentos Sociais.

A Educação do Campo na contemporaneidade assumiu um lugar na educação formal, nos espaços institucionais das secretarias municipais de educação que acabam por pulverizar as políticas educacionais para as escolas do campo, seja por meio da inserção nas políticas públicas (Planos Municipais de Educação, Currículo Municipal, Política de Formação Continuada, criação de setores e departamentos específicos), observa-se os resquícios que insistem em ser mantidos de uma perspectiva de Educação Rural, reverberando em políticas municipais que, mesmo sendo rurais ainda não implementarem uma educação do campo pelo que preconizam os movimentos sociais, mas insistem em resquícios e saudosismos questionados pelo Movimento da Educação do Campo (Silva, 2018).

Assim, a inexistência de uma política educacional **para o campo** fragiliza a concepção de um projeto político e educacional de Educação DO e NO Campo, não no sentido de criar modelos e projetos a serem seguidos, mas capaz de fortalecer o campo, suas vivências, saberes, fazeres, cultura, identidade, os direitos e tudo o que é capaz de potencializar a educação que os Movimentos Sociais do Campo escolheram para seus povos, gerando disputas, incompreensões, distorções e ineficiências que acabam minando as iniciativas de políticas que convergem com as iniciativas, demandas e perspectivas dos Movimentos Sociais, confluentes à realidade

que acontece dentro e fora do espaço escolar, tendo a escola como parte do coletivo, da comunidade, entendendo que os processos políticos e pedagógicos são advindos de um processo histórico e culturais (Rosa e Antunes, 2014).

A partir da Educação do Campo, de acordo com o que afirma Reis (2006) os processos educativos são balizados pela tríade cultura- escola- sociedade, na qual a produção de conhecimento se inicia através das relações sociais dos sujeitos com seu *locus*. Mas isso não se trata de uma educação localista ou simplista, uma vez que ela não busca produzir novas exclusões e limitações, mas visa construir conhecimento a partir da realidade local enquanto concepção e método, para assim subverter as hegemonias, num processo de descolonização<sup>12</sup>. Por isso, ao adicionar a expressão “contextualizada” na Educação do Campo, há uma ênfase nessa perspectiva do contexto, do local e tudo o que o envolve, os elementos da cultura, do modo de ser, ver e viver no mundo.

É este protagonismo e participação dos sujeitos do campo que transformam a Educação do Campo em uma ferramenta emancipatória que resulta na diminuição de fluxos migratórios nos territórios em que há disputas e retomada de territórios, incentivando a convivência com o meio ambiente, a relação com a terra e a natureza, os saberes populares e ancestrais afro-indígenas, fortalecendo a ideia de pertencimento, desenvolvimento de território e valorização das culturas e saberes locais (Reis, 2011, p.101). Esta concepção de educação relacionada ao desenvolvimento sustentável e solidário integra não somente o território, mas os direitos e a compreensão sobre as identidades, levando ao aprendizado mais contextualizado, e a uma produção de conhecimento mais potente, que se inicia do micro para o macro sem deslegitimar os saberes populares, em respeito às características culturais dos territórios e populações conferem maior proximidade do público sobre os aspectos que afetam sua realidade e conseqüentemente são propulsores de maior engajamento em processo de participação e de mudanças.

Dessa forma, a realidade local é o início de todo o processo de construção e sistematização de conhecimento, portanto, é contextualizada para determinada

---

<sup>12</sup> Para Quijano (2005), a descolonização, portanto, implica um processo amplo de libertação social, política, cultural e econômica, que visa a autonomia e o respeito aos saberes e perspectivas dos povos subalternizados, na perspectiva de desconstruir e reverter os efeitos da colonialidade, que persiste mesmo após o fim do domínio colonial. MAIA, B. S. R.; MELO, V. D. S. de. A colonialidade do poder e suas subjetividades. *Revista de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/racs/article/view/30132>. Acesso em: 28 abr. 2025.

realidade, com a qual se aperfeiçoa, se pergunta, se conhece, se analisa, se amplia e se busca transformar, de forma horizontalizada. A concepção de Educação do Campo é balizada por Freire (2019), que busca em seus postulados sempre nutrir a verdade na capacidade inata do ser humano para operar transformações do mundo a partir da tomada de consciência, exercendo a criticidade, inclusive para questionar qual é projeto de “desenvolvimento” local que inclui os povos do campo e que se deseja construir coletivamente um lugar de permanência e possibilidades, desprezando as visões capitalistas e fundadas sob o latifúndio.

A visão de Molina (2002, p.39), corrobora com essa perspectiva, pois preconiza que a Educação do Campo “tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, [...] na visão do campo como lugar de atraso”. Dessa forma, o campo das políticas públicas é mais um espaço de disputas, na educação não seria diferente. A luta pelas políticas de Educação do Campo sempre se fizeram necessárias para balizar e legitimar a sua concepção, bem como estruturar seus fundamentos e a sua garantia enquanto direito pelo Estado a partir de suas especificidades, mas, na atualidade, sobretudo, para garantir a sua (re)existência diante dos desafios, retrocessos e reveses que esta educação sofre para continuar existindo no campo brasileiro.

Para Freire (2019), a concepção de uma educação problematizadora e libertadora é como um despertar do(a) educador(a) para a contradição da ‘educação bancária’, e a partir daí, este(a) educador(a) emerge uma ação que orienta para a humanização de si e do seu papel e de seus(uas) educandos(as), visando companheirismo e a construção de um vínculo. Assim, assevera que:

Não fazemos essa afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo (Freire, 2019, p. 86).

A partir deste entendimento, a concepção e educação do/a educador/a muda, pois muda com ele/a também a ação de educar, não mais para perspectivas de depósitos, prescrição e manutenção, como é preconizada a educação bancária, mas da forma de fazer educação, para se fazer entusiasta da libertação, do diálogo, rechaçando a dicotomia “homens-mundo”, a qual sugere a humanidade como

espectadora do mundo e não como recriadora dele com ele e com os as pessoas, transformando-o em uma tomada de consciência de seu ser ontológico (Freire, 2009, p. 86-87).

Molina (2015, p.385) assevera que:

Tratar igualmente desiguais aprofunda a desigualdade. Este tem sido um dos debates centrais da construção da luta por políticas públicas de Educação do Campo desde seu surgimento. O debate de sua especificidade se deve exatamente às históricas desigualdades sociais de acesso aos direitos dos camponeses, que a partir de suas lutas coletivas passam a exigir do Estado a execução de políticas específicas, visando a supressão destas históricas desigualdades.

Ademais, destaca-se que a Educação do Campo surge do confronto, da tomada de consciência através dos Movimentos Sociais do Campo em sua luta por terra, território e direitos, dentre eles o direito à educação pública, justamente pela inexistência ou insuficiência de políticas públicas para os povos do campo, que, diferente da Educação Rural oportunizasse a problematização da realidade e a valorização de seu modo de ser e de viver, tendo seus saberes e fazeres como conhecimento produzido. Ou seja, foi e é através da luta social que os povos do campo se organizam (Silva, 2020). Assim, a partir dessas práticas é que a Educação do Campo constituiu e segue constituindo suas epistemologias.

Caldart (2009) ressalta que o caráter incômodo da Educação do Campo é evidenciado pela reação de setores que questionam a capacidade e legitimidade dos camponeses como agentes de transformação educacional e social. Neste sentido, a Educação do Campo não pode ser vista e tratada apenas uma proposta de educação, mas uma crítica prática e teórica que busca transcender a escola e confrontar as ideias tradicionais de educação e a política educacional. Por isso, uma política educacional em um município genuinamente rural precisa considerar suas diretrizes, princípios, valores e experiências, para que assim, as populações do campo vivenciem uma Educação **NO, DO, PARA e COM** os povos do campo, em que suas demandas, agendas, saberes e fazeres sejam consolidados no espaço escolar, onde se reverberam as políticas públicas.

Além disso, a Educação do Campo retoma princípios de uma pedagogia emancipatória, enfatizando a relação entre educação e trabalho, a democratização do conhecimento e a crítica à racionalidade burguesa. Tal perspectiva implica uma

reflexão sobre a produção do conhecimento e a valorização dos saberes populares, visando uma educação comprometida com a transformação social. Caldart (2009) assevera a importância de compreender o movimento real da Educação do Campo e seu impacto na formação dos sujeitos coletivos e na agenda política da sociedade.

Ao longo deste capítulo, buscou-se traçar um desenho das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, contextualizando a complexa relação entre Estado, sociedade e as diretrizes que perfazem essas políticas. Explorou-se a concepção de políticas públicas e a forma como a lógica neoliberal impacta em sua formulação e execução, analisando tanto as políticas educacionais que historicamente reforçaram a educação rural, quanto aquelas que emergiram sob uma perspectiva de Educação do Campo, enraizadas nas lutas e reivindicações dos Movimentos Sociais.

Ao refletir sobre as tensões entre as iniciativas estatais e os interesses privados, destacou-se o papel dos Movimentos Sociais do campo como agentes tensionadores e articuladores na defesa de uma educação que respeite e promova os direitos dos sujeitos do campo. Por fim, evidenciou-se que, apesar dos avanços, os desafios persistem, reafirmando a necessidade de uma articulação política contínua e de estratégias eficazes para que as políticas educacionais do campo se consolidem como um direito inalienável e essencial para a transformação social de uma realidade historicamente negligenciada.

### **3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO: REVERBERANDO NO PME**

“(...) Àquela altura eu já sabia ler, graças muito mais aos esforços de minha irmã mais velha e minha mãe do que da professora sem paciência que dava aula na casa de Dona Firmina. Para mim era o suficiente. Diferente de Bibiana, que falava em ser professora, eu gostava mesmo era da roça, da cozinha, de fazer azeite e despolpar o buriti. Não me atraía a matemática, muito menos as letras de Dona Lourdes (...)” (VIEIRA JUNIOR, p.97).

A discussão deste capítulo tem como objetivo abordar o lugar da Educação do Campo nos planos decenais de educação, analisando-a à luz do histórico da educação brasileira e de seus contextos e conjunturas políticas. Busca-se compreender como esses fatores influenciam diretamente a elaboração e a implementação dos Planos Municipais de Educação (PMEs), entendidos como expressões da micropolítica educacional derivadas da macropolítica nacional, representada pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Para isso, será apresentado um breve resgate histórico da trajetória do PNE no país, destacando seus avanços, desafios e implicações para a efetivação de uma educação do campo comprometida com a justiça social.

O PNE é uma política pública brasileira que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação no país. Sua história remonta a diferentes contextos e atores ao longo do tempo. Enquanto uma política nacional, o mais recente foi estabelecido pela Lei 13.005/2014, tendo sua vigência de dez anos (2014-2024), por isso também é conhecido como Plano Decenal Nacional (Oliveira, Nascimento e Militão, 2019).

No contexto da história educacional brasileira, o advento da República coincidiu com o surgimento das primeiras discussões acerca da necessidade de um PNE que abrangesse todo o território nacional. Esse período inicial do século XX foi caracterizado por um cenário social, político e econômico em que a educação emergia como um elemento essencial para o progresso do país. A preocupação com a instrução, em suas diversas formas e níveis, tornou-se cada vez mais evidente, impulsionando reformas educacionais nas primeiras décadas (Brasil, 2014).

Em 1932, um grupo composto por 25 educadores, representantes da elite intelectual brasileira da época lançou o "Manifesto dos Pioneiros da Educação", que propunha uma reformulação abrangente e cientificamente embasada do sistema

educacional. Esse manifesto teve um impacto significativo, resultando na inclusão de um artigo na Constituição Brasileira de 1934 que conferia à União a competência para estabelecer um PNE, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2014).

Desde então, a ideia de um PNE foi progressivamente incorporada nas diversas constituições brasileiras, refletindo um consenso sobre a necessidade de uma legislação nesse sentido. Entretanto, sua materialização tornou-se complexa, ainda que sua discussão tenha ganhado corpo e defesa ao longo dos anos. Exemplo disso foi a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação do país, em 1962, apresentando metas tanto quantitativas quanto qualitativas para um período de oito anos. Esse plano passou por revisões nos anos seguintes, mas nunca foi implementado, sobretudo devido à conjuntura política do Regime Militar inaugurado com o golpe militar de 1964 (Oliveira, Nascimento e Militão, 2019).

Para compreensão do hiato que perpassa o período de Ditadura Militar no Brasil, referente aos processos de abertura democrática da educação brasileira, Dourado (2016, p. 16) salienta que:

Importante situar, neste contexto, que durante o regime militar tivemos um ciclo de reformas educacionais com ênfase no pensamento tecnocrático, que se consubstanciam em dois dispositivos legais: a aprovação da Lei nº 5540/68 – Reforma Universitária – e a aprovação da Lei nº 5692/71, que alterou a estrutura e o funcionamento do ensino, normatizando, entre outros, o ensino profissionalizante. Tais reformas terão importante incidência na estrutura e no funcionamento da educação no Brasil, mas, objetivamente, não têm por eixo planos educacionais ou similares.

Durante o período em que a Ditadura Militar se estabeleceu, não houve nenhum avanço no sentido da estruturação ou de tentativas para mudanças e instituição de planos e sistemas de educação no Brasil por motivos óbvios: democratizar a educação não estava nos planos e seria contraditório diante das políticas que se apresentavam naquele período.

Apesar de tentativas anteriores, somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação com força de lei foi estabelecida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 definiu que a União, em colaboração com Estados e Municípios, deveria elaborar esse Plano, alinhado com compromissos internacionais.

Em seu Art, 9º, a LDB (1996) preconiza que:

**Art. 9º** - A União incumbir-se-á de: > > I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; > > II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios (...).

Em 1998, dois projetos de lei foram apresentados no Congresso Nacional para instituir o PNE, ambos embasados em marcos legais e consultas às entidades educacionais. Esses projetos refletiam a necessidade de um documento abrangente que contemplasse as demandas sociais, culturais, políticas e educacionais do Brasil, buscando promover uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 2014).

Criadas na efervescência dos movimentos em defesa da democracia, essas entidades se fundamentaram nos preceitos constitucionais que conferem autonomia aos sistemas de ensino e ajudaram a introduzir os debates em torno da descentralização e da municipalização que, progressivamente, foram sendo assumidas pelo MEC como políticas públicas nacionais. Dessa maneira, ao apoiar, com fins estratégicos, as demandas do CONSED e da UNDIME, o MEC consolidou essas entidades como importantes instâncias representativas dos poderes públicos municipais nos processos de discussão, formulação e implementação das políticas educacionais (Neves, 1994).

Sobre o histórico da elaboração do PNE no Brasil, Scaff e Oliveira (2018, p. 143) destacam que:

O primeiro PNE elaborado sob a égide da Constituição Federal de 1988 foi marcado pela ampla participação da sociedade brasileira, por meio de dois Congressos Nacionais de Educação (CONED) e amplos debates realizados por todo o país, sob a coordenação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). No entanto, o projeto elaborado pela sociedade brasileira não logrou êxito, uma vez que contestava o projeto neoliberal do governo federal em curso.

Para Dourado, Marques e Silva (2021), a conquista dos direitos sociais, civis e políticos a partir da abertura política nacional, com o fim da Ditadura Militar tem seu processo de articulação antes mesmo da elaboração da Constituição Federal (1988), entre os idos de 1984-1985, em que se inicia também a organização em prol de uma educação pública, que começam a ser defendidas pelo Fórum Nacional de Entidades

em Defesa do Ensino Público (1987), criado para encaminhar as pautas voltadas e encaminhadas pela Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita.

Para Silva (2020, p. 02):

(...) estudar as políticas educacionais, portanto, se apresenta como uma necessidade de compreender as distintas visões que estão em disputa e quais projetos de sociedade são defendidos em determinados tempos históricos. Para Dourado (2006, p. 21), as distintas visões traduzem “as políticas educacionais como um campo marcado pela polissemia e por interesses diversos, por vezes, contraditórios, o que na historiografia brasileira se acentua pela ausência de sistema nacional de educação institucionalizado[...]”.

Terreno fértil para as disputas e tensionamentos, o desenvolvimento e materialização do PNE marca uma fase recente na trajetória da educação no Brasil, inaugurando uma metodologia caracterizada pela realização de Conferências e Grupos de Trabalhos. Esses eventos incentivam fortemente a participação não apenas do Estado, mas também da sociedade civil e de representantes de diversas regiões, estados e municípios durante a fase nacional do processo. Dessa forma, o PNE representa um avanço considerável no sentido de democratizar a educação e consolidar o Sistema Nacional de Educação, buscando assegurar que as políticas educacionais atendam às demandas específicas de cada comunidade.

Um exemplo das disputas e desdobramentos no campo das políticas educacionais é o processo de elaboração do PNE (2001- 2010), que foi marcado por uma tramitação que evidenciou o confronto entre duas visões opostas para a educação brasileira: de um lado, o projeto proposto pela sociedade civil, que defendia princípios amplos como a criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), do Fórum Nacional de Educação (FNE), a reestruturação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação pública; de outro, a proposta do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que acabou prevalecendo no Congresso Nacional.

Essa versão do plano refletiu a lógica de políticas já em andamento, priorizando a perspectiva de reformas voltadas para o ensino fundamental e a implementação de sistemas de avaliação da educação, alinhados a uma gestão focada e seletiva. O PNE aprovado, assim, representou a consolidação da hegemonia governamental e um momento histórico em que prevaleceram estratégias centralizadoras e de controle, em detrimento das demandas mais abrangentes da sociedade brasileira (Dourado, 2016).

Por isso o PNE (2001-2010) demarca um período importante para a trajetória das políticas educacionais brasileiras, e como destaca Dourado (2010, p. 684- 685):

O PNE, apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento. Outro aspecto a ser realçado refere-se à dinâmica global de planejamento adotada, em que não se efetivou a organicidade orçamentária para dar concretude às metas do PNE, na medida em que o Plano não foi levado em conta no processo de elaboração do Plano Plurianual (PPA) e de suas revisões.

Com a mudança de governo FHC x Lula na transição 2002-2003, mesmo com destaque para mudanças no campo das prioridades e enfoque na gestão das políticas públicas, o PNE não ganhou força como uma política de Estado, ainda que tenham sido adotadas políticas de governo significativas e que geraram contribuições para a materialização do PNE (2001- 2010), também ficaram evidentes as contradições que necessitavam ser superadas a partir da execução desse PNE, por isso, na linha do tempo histórica a sua análise se faz tão importante.

O PNE mais recente e ainda em curso (2014-2024), reflete em seus desafios aspectos significativos da conjuntura política brasileira ao longo de seu percurso, pois o país enfrentou, a partir deste mesmo ano que marca o início de sua vigência (2014), e que marca também um dos processos eleitorais mais emblemáticos dessa década, a partir de uma série de instabilidades que culminaram em retrocessos inestimáveis em vários segmentos, dentre eles a educação.

Mesmo diante de tantas questões, Dourado (2017, p. 40) destaca o PNE como uma importante referência política no que se refere à participação social nos processos educacionais, em seu esforço para operacionalizar a construção de um sistema de educação nacional sob a égide do direito à educação e da ativa participação da sociedade em seu processo de construção, articulação e monitoramento, enfocando no acontecimento histórico das Conferência de Educação Básica (CONEB, 2008), a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), (2014) e seus desdobramentos em mais conferências pelos estados e municípios como um legado importante a ser considerado.

O autor assevera ainda que:

As disputas de concepção acerca da relação sociedade e educação; público e privado; qualidade, avaliação e regulação; diversidade e educação, que permearam o processo de aprovação do Plano, se intensificaram no processo de sua materialização. Não se pode perder de vista que o Plano aprovado é margeado, ainda, por ambiguidades e tensionamentos sobre avaliação, sobretudo, da educação básica; e pela concepção restrita de participação e inclusão, com rebatimentos importantes na relação educação e diversidade étnico-racial, sexual, de gênero (Dourado, 2017, p.21).

Ao analisar o PNE (2014-2024) em vigência, o mesmo possui 10 diretrizes, 20 metas centrais, das quais se articulam 254 estratégias, ambas dispostas na Lei nº 13.005/2014. Dessa estrutura é que se originam os Planos Estaduais de Educação (PEE) e reverberam ainda nos Planos Municipais de Educação (PME's), um debate que, inclusive, é anterior as políticas apresentadas pós- impeachment de Dilma Rousseff em 2016.

Diferentemente do PNE de 2001-2010, a Educação do Campo possui de forma inédita um lugar, porém, observando este lugar por dentro da estrutura do Plano, percebe-se que não foi estabelecida a devida prioridade entre as 20 metas centrais construídas. Isso denota uma lacuna significativa na abordagem das políticas educacionais em relação às populações do campo, evidenciando uma ausência de interesse ou de priorização por parte das diversas entidades de todo o território nacional envolvidas na sua elaboração. A inclusão da Educação do Campo como tema central, em vez de sua distribuição diluída em diversas estratégias, seria essencial para enfrentar os desafios específicos vivenciados por essas comunidades (Cavalcanti e Carvalho, 2021).

O PNE (2014-2024), estabelece, portanto, entre suas 20 metas principais, uma única meta que se relaciona com a Educação do Campo, a saber, a meta 08, mas não em sua centralidade e especificidades, sendo referenciada em algumas estratégias, a partir das seguintes metas, conforme Pierobon (2014, p.47):

- **Meta 1:** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 a 5 anos e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil para atender a 50% da população de até 3 anos. Uma das estratégias é fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil, redimensionando a distribuição territorial da oferta e limitando a

nucleação<sup>13</sup> de escolas e o deslocamento das crianças, atendendo às especificidades das comunidades rurais.

- **Meta 2:** Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos. As estratégias incluem a aquisição de veículos para o transporte dos estudantes do campo, a compra de equipamentos e o desenvolvimento de tecnologias para a escola do campo, e o estímulo à oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas próprias comunidades rurais.
- **Meta 3:** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nesta faixa etária. Propõe-se o fomento à expansão do ensino médio integrado à educação profissional, observando as peculiaridades das populações do campo, indígenas e quilombolas, e a EJA para essas populações.
- **Meta 4:** Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino. Uma das estratégias é implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar nas escolas urbanas e rurais.
- **Meta 6:** Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica. Inclui em suas estratégias essa oferta e expansão nas escolas do campo, considerando as peculiaridades locais.
- **Meta 7:** Atingir médias nacionais para o IDEB. Duas estratégias se referem ao campo: garantir transporte gratuito aos estudantes do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória e ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena com base em uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação cultural.

---

<sup>13</sup> De acordo com Hage (2010) o conceito de Nucleação Escolar no Campo se refere a uma política de “(...) fechamento das escolas localizadas em comunidades rurais e transferência dos estudantes para as escolas mais populosas, sentido campo-campo, ou para a sede dos municípios, sentido campo-cidade.” (Hage, 2010, p. 467).

- **Meta 8:** Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, visando à redução da desigualdade educacional. Notoriamente esta meta é a única entre todas as demais que apresenta a Educação do Campo de forma mais direta e centralizada, ainda assim, está atribuída à Educação de Jovens e Adultos, em que aponta para a elevação do nível de escolaridade da população camponesa, não havendo um apontamento mais específico. Santos (2021, p. 12) indica que, nas estratégias dessa meta, não há “novidade educacional/pedagógica que garanta a alteração da média de escolarização da população camponesa”.
- **Meta 11:** Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta. Prevê-se a expansão do atendimento para os povos do campo, integrando o ensino à formação profissional, de acordo com seus interesses e necessidades.
- **Meta 12:** Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. A estratégia inclui expandir atendimento específico a populações do campo, quilombolas e indígenas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a essas populações.
- **Meta 14:** Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores. Uma estratégia é implementar ações para reduzir as desigualdades regionais e favorecer o acesso das populações do campo, quilombolas e indígenas a programas de mestrado e doutorado.
- **Meta 15:** Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Prevê-

se a implementação de programas específicos de formação de professores(as) para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas.

- **Meta 16:** Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação. Embora essa meta enfatize a formação de professores, não há menção direta às especificidades dos profissionais que atuam na educação do campo. A ausência de estratégias voltadas para a formação docente voltada às realidades rurais reflete a falta de centralidade da Educação do Campo nesta meta.
- **Meta 17:** Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional com mais de 11 anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. A meta se refere à valorização salarial e ao reconhecimento do magistério público, mas não considera as condições específicas de trabalho dos professores das escolas do campo, como a precariedade de infraestrutura e os desafios de deslocamento.
- **Meta 18:** Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. Embora trate da estruturação de carreiras docentes, a meta não contempla as especificidades das trajetórias profissionais de educadores que atuam no campo, ignorando peculiaridades locais que impactam diretamente sua atuação.
- **Meta 19:** Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar. A meta discute a gestão escolar, mas não aborda como a realidade das escolas do campo, muitas vezes em contextos de isolamento e com menor participação da comunidade, se alinha a esses critérios de meritocracia e desempenho técnico.
- **Meta 20:** Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do País.

Apesar de abordar a ampliação do financiamento da educação de forma geral, não há nenhuma referência explícita à destinação de recursos voltados para enfrentar as desigualdades específicas vividas pela educação do campo.

Conforme a análise de Pierobon (2014, p. 47-49), as metas do Plano Nacional de Educação que mantêm alguma relação (ainda que indireta ou tangencial) com a Educação do Campo, seja pelo conteúdo da meta em si ou pelas estratégias propostas para sua execução, são: metas **1, 2, 3, 4, 6, 7, 8** (sendo a meta oito a única com referência mais direta e assertiva à temática), **11, 12, 14 e 15**.

Contabilizando as estratégias do PNE (2014-2024) que se articulam com a Educação do Campo têm-se 18 do total de 254, com o adendo de que não há uma centralidade direta e específica para a Educação do Campo, pois geralmente estão relacionadas às etapas e segmentos da Educação Básica, bem como Educação Profissional e as divisões por modalidades na educação, como a própria Educação do Campo é vista e colocada em diversos Planos, a partir do Nacional, até os Planos estaduais e municipais, o que reforça novamente a influência e força que o PNE exerce entre as demais instâncias (Souza, 2023).

Tal situação da Educação do Campo no PNE traz à tona uma contradição: durante a 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014), realizada em Brasília, o Movimento pela Educação do Campo se fez presente e pautou as demandas da Educação do Campo dentro do PNE, inclusive, denunciando o tangenciamento da mesma e o seu não- lugar perante as discussões, tensionando os junto aos Movimentos Sociais, entidades sindicais e universidades que a Educação do Campo, através das deliberações coletivas, tivesse um lugar de destaque e devida importância e não fosse tratada como uma modalidade na educação. O que a análise das metas reflete é que não foram levadas em consideração os marcos legais da Educação do Campo e tampouco a vontade de oportunizar seu protagonismo no PNE, mantendo, assim, um processo de invisibilização já conhecido pelas populações do campo, ou seja, o mais do mesmo (Santos, 2018).

Este fato levou o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) a elaborar um documento crítico à forma como a Educação do Campo foi tratada no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Nele, o FONEC expressou preocupações

sobre a abordagem tangencial dada à Educação do Campo no PNE, destacando a necessidade de políticas mais específicas e efetivas para atender às particularidades das populações do campo.<sup>14</sup>

Tudo isso acaba reverberando positiva ou negativamente referente às metas e estratégias na elaboração dos planos estaduais e municipais de educação no âmbito da Educação do Campo. Isso porque a inexistência de metas e a falta de menção já explícita a negligência com as populações do campo, e vai acabar dependendo da movimentação local e o nível de importância que a pauta da Educação do Campo consiga alcançar. Sem contar num elemento crucial que é a organização coletiva e da sociedade civil organizada, sobretudo, dos Movimentos Sociais do Campo. A análise sobre a Educação do Campo no contexto do PNE e seus reflexos nos PME's e Planos Estaduais de Educação (PEE's) revelam uma série de aspectos cruciais para a compreensão do desenvolvimento educacional no Brasil, especialmente no que diz respeito às populações rurais e suas demandas específicas (Cavalcanti e Carvalho, 2021).

No sentido de ilustrar de forma mais didática como se organiza cada plano no campo das políticas educacionais, o quadro 06 abaixo apresenta a dimensão e a descrição dos Planos Decenais de Educação no Brasil.

**Quadro 06: Planos Decenais de Educação no Brasil**

<b>Dimensão</b>	<b>Descrição</b>
<b>Planos Decenais de Educação</b>	Documentos estratégicos que orientam a política educacional brasileira por períodos de 10 anos. Elaborados de forma participativa e democrática, envolvem governos, sociedade civil, movimentos sociais, universidades e ONG's.
<b>Plano Nacional de Educação (PNE).</b>	Documento de política pública com diretrizes e metas decenais para a educação no Brasil. Elaborado pelo Poder Executivo e Congresso Nacional, com força de lei complementar, serve de base para PEE's e PME's.
<b>Planos Estaduais de Educação (PEEs).</b>	Detalham as políticas e ações educacionais a serem implementadas nos estados, conforme as diretrizes do PNE. São elaborados pelos governos estaduais com participação da sociedade civil e outros atores.

<sup>14</sup> O documento final da CONAE 2014, que inclui as deliberações e críticas apresentadas, está disponível para consulta no site oficial do Fórum Nacional de Educação: <https://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>.

Dimensão	Descrição
<b>Planos Municipais de Educação (PMEs).</b>	Detalham as políticas e ações educacionais nos municípios, em alinhamento com o PNE e PEE's. São elaborados pelos governos municipais em parceria com a sociedade civil e outros atores sociais.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

No entendimento de Alexander (2021), os Planos Decenais de Educação no Brasil são documentos estratégicos que orientam a política educacional por períodos de dez anos, sendo elaborados de forma participativa e democrática, envolvendo governos, sociedade civil, movimentos sociais, universidades e organizações não governamentais. Sua construção segue etapas fundamentais: diagnóstico da realidade educacional para identificar desafios e oportunidades; definição de objetivos e metas claras e mensuráveis; elaboração de propostas e ações para alcançar as metas; consulta e participação social para integrar diversos atores; aprovação e implementação por meio de políticas públicas; e monitoramento contínuo com avaliações que permitem ajustes ao longo do período. Esses planos desempenham um papel crucial na organização e melhoria do sistema educacional, alinhando políticas às demandas da sociedade.

O PME precisa ser um elemento que ajude na luta política na garantia do direito à educação. Além de desempenhar um papel fundamental na mobilização das políticas educacionais locais, em se tratando da sua relação com a Educação do Campo, é essencial que ele incorpore seus elementos, princípios e bases em sua estrutura, no sentido de fortalecê-la. Desde sua origem, a Educação do Campo tem se estruturado em um contexto de iniciativas nacionais que visam promover a inclusão e a valorização das especificidades da educação para os povos do campo.

Para Cavalcanti e Carvalho (2021), no campo das políticas públicas, essa trajetória se iniciou em 1997, com o surgimento do Movimento por uma Educação do Campo, no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e em seguida pelos demais movimentos de luta que impulsionaram o reconhecimento da Educação do Campo como parte fundamental das políticas educacionais, na busca por consolidar a Educação do Campo nos Planos Decenais de Educação como uma pauta estratégica para a equidade e o desenvolvimento rural sustentável e solidário a partir da agenda dos Movimentos Sociais do campo, rechaçando as agendas neoliberais.

Semeraro (2001) enfatiza a importância de superar visões dualistas e estáticas do mundo, promovendo uma compreensão crítica e dinâmica das contradições sociais e históricas. Essa abordagem permite que a leitura dos fatos e ocorrências sociais, incluindo os processos educacionais, se torne mais viva e contextualizada, reconhecendo as tensões e transformações inerentes à realidade.

Nesse contexto, a partir do período pós-eleitoral de 2014<sup>15</sup>, o Brasil vivenciou mudanças conjunturais significativas que ameaçaram a estabilidade democrática. Embora reeleita, a presidenta Dilma Rousseff (PT) enfrentou desafios substanciais de governabilidade e instabilidade política, culminando em seu impeachment em agosto de 2016. Esse processo resultou em uma série de desmontes e retrocessos nas políticas públicas, especialmente no campo da educação. Observou-se a descontinuidade de programas e ações que, apesar das críticas e contradições apontadas por movimentos educacionais e intelectuais, vinham seguindo um fluxo de direcionamentos estabelecidos, inclusive no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE).

A partir daí, no contexto pós-golpe de 2016, com a saída da Presidenta, a Educação do Campo, que a base de muitas lutas dos Movimentos Sociais vinha se estruturando e garantindo algumas políticas públicas importantes, começou a passar por um processo de desmonte do que havia sido construído nos últimos anos.

Esse processo se intensificou com a instauração do governo de Michel Temer, que permaneceu no poder de 2016 a 2018. Esse período foi marcado por um conjunto de reformas propostas em várias frentes pelo governo, incluindo as reformas trabalhista, previdenciária e administrativa. Na reforma administrativa, oficializada por Temer com a Lei nº 13.341, de 29 de setembro de 2016, ocorreu a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário, que já havia sido extinto temporariamente pela Medida Provisória nº 717, de 16 de março de 2016, retirando diversas políticas e programas para a Agricultura Familiar brasileira, desassistindo milhões de famílias e interrompendo diversas políticas públicas para o campo e impossibilitando qualquer diálogo dos povos do campo com o Estado na luta pela Reforma Agrária no país (Santos, 2018).

---

<sup>15</sup> A então presidenta reeleita Dilma Rousseff (PT), que desde 2014 enfrentava instabilidades e questionamentos, inclusive sobre o processo eleitoral que garantiu sua reeleição, liderados por seu adversário Aécio Neves, do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), foi afastada do cargo por três meses e, posteriormente, sofreu um impeachment.

Outro ponto crítico consequente desse período foi a aprovação da PEC 55, que após os procedimentos de aprovação no Congresso Nacional, obteve como ordenamento jurídico a Emenda Constitucional nº 95. Essa Emenda ficou popularmente conhecida como PEC do Teto dos Gastos Públicos, pois a mesma congelou os investimentos públicos nas áreas de e saúde, no período previsto por 20 anos. Constituindo uma grande ameaça aos serviços públicos oportunizados por essas duas áreas à população e que para a Educação do Campo se constitui não apenas como uma ameaça em potencial, mas limitou a execução das políticas públicas em curso e inviabilizou a melhoria na qualidade da educação pública no campo. Neste sentido, a Emenda 95 acentuou as desigualdades educacionais no país e representa o alinhamento cada vez maior com os avanços e influências neoliberalistas na educação.

Neste mesmo cenário de retrocessos e ataques à educação, ainda no governo Temer é aprovada e instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vista como uma necessidade pedagógica para fortalecer a educação brasileira ainda na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. Sua aprovação se dá a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro do de 2017. Silva e Sena (2022) apontam a corrida pela elaboração da BNCC como sendo fruto de uma série de influências e atuação dos organismos internacionais, tais como Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no intuito de avançar com as pautas de uma agenda neoliberal nos países periféricos, como os da América Latina, impõem reformas e políticas públicas ditando as medidas e ações devem ser realizadas para alinharem-se aos seus interesses, como afirmam os autores:

Estes setores atuam articulados em redes como o Todos pela Educação (TPE), bem como, dentro ou no suporte aos órgãos do Estado (a exemplo do Ministério da Educação, secretarias estaduais/municipais) e ou com representações dentro do Conselho Nacional de Educação, UNDIME, CONSED e a UNCME, influenciando alterações no âmbito da legislação (a exemplo da LDB), incluindo suas pautas em políticas como o PNE e, sobretudo, consolidando reformas que se alinham a estas agendas, especialmente, no âmbito da Educação Básica, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Silva e Sena, 2022, p.254).

A trajetória de elaboração e implementação da BNCC foi marcada por disputas e contestações que lhe garantiram mais de uma versão, sendo a última delas a de 2017, amparada na Resolução nº 2. Neste sentido, venceu a versão contestada pelos setores mais populares, como sindicatos e movimentos educacionais e sociais da Educação Básica, que também criticaram a redução da participação social e popular nas discussões, assim como setores científicos educacionais também tiveram suas contribuições e críticas relegadas, e criticam o fato de a BNCC não cumprir com o papel pensado desde a necessidade de sua criação, pautados pelos artigos 205 e 210 da Constituição Federal (1988) e pela LDB (1996) em seus artigos 9 e 26, bem como o próprio PNE em suas estratégias 2.2 da meta 2 e 3.3 da meta 3, (Silva e Sena, 2022, p. 260), tendo em sua versão final as perspectivas neoliberais e de mercado, na qual a Base é pautada sobre o viés apontado por Silva e Sena (2022):

O Movimento pela Base e o TPE seguem na dianteira, direcionando, monitorando e articulando a efetivação da BNCC e do conjunto de políticas que a ela se articulam, fazendo avançar a agenda global do processo de reestruturação produtiva que consta de quatro grandes estratégias: padronizar os currículos; implementar na educação modelos gerenciais; induzir a diminuição de matrículas em IES públicas e controlar as políticas de formação docente (Silva e Sena, 2022, p. 255).

Diante do contexto de transição dos governos Temer-Bolsonaro, a Base seguiu seu curso com o mesmo alinhamento e sem maiores vitórias para os setores progressistas que defendiam a Educação Básica. As pautas ideológicas e conservadoras da extrema-direita no poder, representada pelos “olavistas” (seguidores do astrólogo e mentor ideológico de extrema-direita Olavo de Carvalho), ruralistas e neoliberais nos setores estratégicos do governo, que mesmo divergindo entre si, encontraram alinhamentos para fortalecer o que Mattos (2020) nomeia de “neofascismo à brasileira” e assevera que “o governo Bolsonaro representa um momento em que a autocracia burguesa<sup>16</sup> recorre ao neofascismo para garantir a contrarrevolução preventiva” (Mattos, 2020, p. 236).

---

<sup>16</sup> Mattos (2020) retoma o conceito cunhado pelo sociólogo Florestan Fernandes para explicar o fato de no Brasil não ter existido uma revolução burguesa, como aconteceu em outros países. Para Fernandes, as classes hegemônicas no país se transformaram numa burguesa ascendente e contrarrevolucionária, para manter vivos seus interesses e sua dominação, apenas se adaptaram aos padrões do capitalismo.

Esse movimento neofascista se engendrou nas estruturas educacionais do Ministério da Educação e encontrou terreno fértil diante das influências dos setores privados e fundações internacionais que já estavam familiarizados com estes espaços e já tinham conseguido se estruturar nestes espaços de poder e elaboração de políticas educacionais e manter seus interesses intocáveis. Apesar dessa facilidade em ocupar estes espaços, essa ocupação foi marcada por polêmicas no campo técnico e ideológico, levando à descredibilização do MEC, que durante o governo Bolsonaro (2019-2022) amargou uma série de troca de ministros na pasta, seja por escândalos de corrupção, quanto pautas morais, *fake news* e descontinuidade de ações e políticas que eram mais movidas às pautas ideológicas do que as questões técnicas que deveriam demonstrar a seriedade com a pasta.

Todos esses episódios e investidas fragilizaram as políticas educacionais e têm deixado a educação pública brasileira à reboque das políticas e projetos neoliberais, tendo influências também no PNE, pois como afirma Dourado (2017) o plano deve representar o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira, e não plano de governo, no qual as políticas são interrompidas com a sua finalização. Além disso, há outro desafio: o mesmo é colocado em segundo plano para atender às demandas internacionais, o que recai também no processo de elaboração, implementação e fortalecimento de políticas públicas educacionais que fomentem uma educação em sua concepção emancipatória e de enfrentamento às investidas neoliberais (Sena, Silva e Silva, 2024).

Neste sentido, Cury (2002, p. 247) assevera que:

A importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.

Diante dessa premissa, é crucial analisar sua articulação com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), avaliando como as metas e estratégias do PNE se relacionam com as diretrizes dos Planos Municipais de Educação (PME's), em

observância aos movimentos de luta, disputas e contradições que se apresentam na dinâmica de construção, elaboração, implementação, monitoramento e avaliação que perfazem esses processos.

Dito isso, a partir das reflexões e postulados de Souza e Silva (2024), segue o quadro teórico 07, apresentando as contradições, os retrocessos e as conquistas do PNE 2014-2024, com o objetivo de captar essa análise crucial e viva do PNE em vigência.

**Quadro 07: Das contradições, retrocessos e conquistas do PNE 2014-2024**

<b>Aspectos</b>	<b>Contradições</b>	<b>Retrocessos</b>	<b>Conquistas</b>
<b>Participação da sociedade civil</b>	Embora o PNE tenha promovido a participação da sociedade civil por meio das CONAE's e outros espaços, a concepção de participação foi restrita e marcada por ambiguidades e tensionamentos (Dourado, 2016).	A extinção da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) em 2019 enfraqueceu o papel de articulação e acompanhamento dos planos decenais.	A realização das Conferências Nacionais de Educação (CONEB, 2008; CONAE's, 2010 e 2014) possibilitou a inclusão de diversas vozes na construção do PNE, destacando-se a meta de 10% do PIB para a educação.
<b>Monitoramento e avaliação</b>	Os processos de monitoramento e avaliação enfrentaram dificuldades devido à ausência de articulação efetiva entre as instâncias responsáveis e à limitação de recursos, o que	A Emenda Constitucional nº 95, que congelou os gastos públicos por 20 anos, impactou negativamente a implementação das metas, especialmente a Meta 20, que trata do financiamento.	A obrigatoriedade do monitoramento e da avaliação, prevista no artigo 5º do PNE, e a atuação do INEP na publicação de relatórios periódicos representaram avanços importantes na gestão e transparência das metas educacionais.

	comprometeu a efetividade do plano.		
<b>Financiamento da educação</b>	Houve disputas ideológicas sobre a aplicação de recursos públicos em instituições privadas, refletindo a ausência de consenso sobre o uso do fundo público.	A EC nº 95 limitou os investimentos em políticas sociais, restringindo a expansão e manutenção de ações educacionais fundamentais para o cumprimento das metas do PNE.	A destinação de 10% do PIB para a educação, como previsto na CONAE de 2010, demonstrou o compromisso inicial com o fortalecimento do financiamento educacional.
<b>Impactos políticos</b>	O golpe de 2016 e as mudanças na gestão política comprometeram a continuidade e implementação plena das políticas previstas pelo PNE.	A transição para um governo que despriorizou a educação e eliminou estruturas-chave, como a SASE, resultou no enfraquecimento do processo de articulação e implementação das metas educacionais.	A construção de planos subnacionais e a inclusão de metas específicas para a educação básica e superior consolidaram a importância do planejamento educacional como parte da política pública nacional.
<b>Indicadores de metas</b>	Os resultados dos relatórios de monitoramento do INEP revelaram que muitas metas estavam aquém do esperado, indicando dificuldades estruturais e conjunturais.	A baixa efetividade das metas, como indicado no terceiro relatório do INEP (2020), em que 31 dos 37 indicadores ficaram abaixo de 60%, demonstra a fragilidade na implementação do plano em um cenário	O aperfeiçoamento dos indicadores de monitoramento do PNE possibilitou avanços no diagnóstico e planejamento educacional, contribuindo para debates e reflexões mais aprofundados

		político e econômico adverso.	sobre as políticas educacionais.
--	--	-------------------------------	----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O quadro acima retrata uma síntese analítica do contexto multifacetado de avanços e retrocessos do PNE (2014-2024), destacando a necessidade de articulação política e social para enfrentar os desafios da implementação de políticas educacionais no Brasil.

O contexto de monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE) são realizados pelas instâncias designadas pela Lei do PNE, com base em uma metodologia que combina a elaboração e a disseminação de indicadores, estudos analíticos e evidências sobre a situação educacional brasileira. Este processo é subsidiado por eventos e publicações regulares, que visam fornecer subsídios técnicos para o acompanhamento das metas do plano.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desempenha papel central, elaborando relatórios bianuais que atualizam os indicadores e analisam tendências e desafios em cada meta. Desde o início do plano, foram publicados cinco ciclos de monitoramento: o primeiro em 2016 (Biênio 2014-2016), o segundo em 2018, o terceiro em 2020, o quarto em 2022 e o quinto em 2024. Essas publicações consolidam dados atualizados e análises específicas, orientando a implementação e a revisão de políticas educacionais no Brasil.

A meta 08 do PNE é a que mais se aproxima da Educação do Campo, como já asseverado anteriormente. A mesma destaca-se pela preocupação em ampliar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, especialmente de grupos vulneráveis, como residentes no campo, os de menor renda, jovens negros e habitantes de regiões de menor escolaridade. Os relatórios do INEP (2014-2022) indicam avanços graduais, porém insuficientes para atingir o objetivo de 12 anos de escolaridade até 2024. Neste sentido, realizou-se uma análise do monitoramento sistemático dessa meta através dos relatórios do INEP entre o ano de 2016 (Biênio 2014-2016), o segundo em 2018, o terceiro em 2020 e o quarto em 2022. A partir dos quais se estabeleceram os seguintes pontos:

- **Avanços e Limitações**

Entre 2014 e 2021, os indicadores da Meta 8 apresentaram tendência de crescimento, mas em ritmo lento, incapaz de eliminar desigualdades estruturais. Em

2016, a escolaridade média dessa faixa etária era de 10,2 anos, avançando para 11,2 anos nas regiões Norte e Nordeste em 2021, ainda abaixo da meta. Jovens no campo apresentaram, em 2021, escolaridade média de 10,4 anos, enquanto a média urbana atingiu 12 anos. A situação é ainda mais desafiadora para os 25% mais pobres, cuja média era de 9,9 anos em 2019, contrastando com 13,6 anos entre os 25% mais ricos.

- **Desigualdades Regionais e Raciais**

O Norte e Nordeste persistem como regiões de menor escolaridade, embora o cenário tenha mostrado oscilações. No critério de raça/cor, verificou-se redução nas desigualdades nacionais, mas os avanços são desiguais entre as unidades federativas. Em 2021, a escolaridade média dos jovens negros era de 11,3 anos, enquanto entre os não negros atingia 12,4 anos, com uma razão de 91,1%, ainda distante da igualdade proposta.

- **Impactos e Políticas Relacionadas**

A melhoria dos indicadores está vinculada à universalização da educação básica e ao acesso aos níveis superiores de ensino. Políticas como a Lei nº 12.711/2012, que estabeleceu cotas sociais e raciais para ingresso em universidades e institutos federais, contribuíram para enfrentar disparidades, mas ainda são insuficientes para a eliminação das desigualdades estruturais.

- **Desafios Adicionais**

A pandemia da Covid-19 impactou negativamente a coleta de dados e o monitoramento da meta, especialmente em 2020 e 2021, limitando o acesso a informações detalhadas. Em 2021, 29,5% dos jovens entre 18 e 29 anos ainda não tinham completado o ensino médio, o equivalente a 12 anos de estudo, revelando desafios significativos para alcançar as metas propostas.

- **Conclusão**

Embora a Meta 8 do PNE tenha promovido avanços importantes, os indicadores revelam que as desigualdades educacionais persistem, particularmente entre grupos prioritários, como os jovens do campo, negros e os mais pobres. A manutenção de políticas inclusivas e o fortalecimento de ações direcionadas a esses segmentos são essenciais para superar os obstáculos estruturais e garantir uma educação mais equitativa e inclusiva no Brasil.

Relacionando o PNE e a Educação do Campo, compreendendo os marcadores centrais deste estudo, ainda a partir das análises de Souza e Silva (2024), o quadro

teórico 08 abaixo busca ilustrar e sintetizar os principais elementos que reverberam nessa relação, a partir do PNE (2014- 2024), e seus desdobramentos.

**Quadro 08: Uma síntese das Conquistas, Retrocessos e Contradições do PNE (2014-2024) referentes à Educação do Campo**

<b>Aspectos</b>	<b>Conquistas</b>	<b>Retrocessos</b>	<b>Contradições</b>
<b>Participação dos Movimentos Sociais</b>	- Presença de movimentos como MST e CONTAG na CONAE 2010 e 2014.		A participação de representações da Sociedade Civil Organizada de movimentos antagônicos aos Movimentos Sociais do Campo (Agronegócio, fundações privadas e bancárias).
<b>Inclusão de propostas da sociedade civil no PNE.</b>	- Influência limitada nas estratégias efetivas do plano.		
<b>Redução da participação efetiva nos anos seguintes.</b>	- Participação ativa nas conferências contrastando com a implementação tímida das demandas apresentadas.		
<b>Incorporação do Conceito</b>	- Primeiro PNE a utilizar a terminologia "Educação do Campo".		

<b>Inclusão na Meta 8 e em 18 estratégias.</b>	- Educação do Campo atrelada principalmente à EJA, sem destaque em outros níveis educacionais.	- Estratégias fragmentadas e ausência de metas para ensino multisseriado.	
<b>Políticas Educacionais</b>	- Estímulo à Educação Fundamental nas comunidades.		
<b>Discussão sobre nucleação escolar e transporte.</b>	- Enfoque na nucleação escolar e no transporte escolar, em detrimento da construção de escolas no campo.	- Uso de verbos como "fomentar" e "desenvolver", sem obrigatoriedade clara para implementação.	
<b>Marco Legal e Metas</b>	- Inclusão da Educação do Campo como exigência no PNE após o Decreto nº 7.352/2010.	- Ausência de políticas educacionais específicas e obrigatórias para a Educação do Campo.	- Reconhecimento formal do campo sem reflexo significativo na qualidade educacional.
<b>Qualidade e Abrangência</b>	- Reconhecimento de problemáticas como nucleação escolar.	- Falta de estratégias para resolver desafios pedagógicos específicos.	
<b>Generalidade das metas relacionadas ao campo.</b>	- Contraste entre o aumento do número de estratégias e a falta de avanços qualitativos significativos.		

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

O PNE (2014-2024) representa um marco importante ao mencionar explicitamente a Educação do Campo e incorporar demandas históricas dos movimentos sociais, destacando a relevância desse segmento na formulação de políticas educacionais. Contudo, o plano apresenta retrocessos significativos, especialmente pela falta de obrigatoriedade e clareza nas políticas voltadas para o campo, o que compromete a efetividade das estratégias propostas.

Além disso, o plano evidencia contradições marcantes, uma vez que o reconhecimento formal da Educação do Campo no texto do PNE não se traduz em mudanças estruturais e pedagógicas significativas, resultando em ações limitadas para atender às necessidades específicas das populações rurais. Isso reforça o desafio de garantir que as políticas educacionais avancem para além das intenções e efetivamente promovam transformações concretas no campo educacional (Souza e Silva, 2024).

Souza (2023) argumenta que a população do campo enfrenta uma série de desafios para garantir seus direitos dentro de uma estrutura capitalista que, progressivamente, permeia o campo brasileiro. Embora o Estado demonstre (vez ou outra) disposição para implementar políticas públicas, essas políticas frequentemente se submetem a interesses privados que dominam o setor rural, como observado por Coutinho (2006). A luta dos movimentos sociais do campo pelo espaço nas políticas públicas é constante, mas tem sido prejudicada pelo enfraquecimento de conselhos e audiências públicas, espaços essenciais para a participação e articulação da sociedade, que sempre foram essenciais na luta por políticas públicas para o campo.

Nos últimos anos, a Educação do Campo tem enfrentado desafios significativos, caracterizados por ataques e marginalizações. Esses desafios incluem a falta de financiamento adequado e o estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada, frequentemente apresentadas sob a forma de filantropia ou organizações não governamentais (ONG's) que não defendem os princípios de uma Educação do Campo e que carregam viés neoliberal em sua essência. Tais parcerias refletem uma tendência de privatização da educação por meio de parcerias público-privadas. Institutos e fundações associadas ao agronegócio têm desempenhado um papel na gestão de políticas educacionais, enfraquecendo a luta dos Movimentos Sociais do Campo (Souza, 2023).

Souza (2023) destaca a resistência dos Movimentos Sociais do campo, exemplificada pela carta-manifesto de 2018 do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que reafirma a luta contra a privatização e em defesa de uma educação pública e gratuita. A carta manifesta a visão de que a Educação do Campo deve ser compreendida como um direito da população camponesa e vincula-se à luta por uma educação que promova a transformação social e a emancipação, e vislumbre o trabalho no campo como formação humana e fonte de dignidade.

A análise de Souza (2023) enfatiza que a discussão sobre a Educação do Campo envolve a compreensão de suas origens e sua relação com as lutas de classe, bem como a formulação e implementação de políticas públicas. Isso inclui uma visibilidade crescente das políticas destinadas aos interesses do agronegócio e aos retrocessos em programas educacionais.

Portanto, é imprescindível que o PME não apenas se alinhe a essas diretrizes nacionais, mas também integre os princípios, as bases e diretrizes das políticas nacionais de Educação do Campo, garantindo que as políticas educacionais locais reflitam e atendam às realidades e demandas das comunidades rurais. Dessa forma, o PME pode atuar como um agente de transformação, promovendo a formação de educadores e a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes do campo, além de contribuir para a construção de uma educação mais justa e equitativa em consonância com as políticas nacionais.

A integração desses elementos no PME é, portanto, um passo necessário para assegurar que a Educação do Campo não seja apenas uma agenda isolada e de responsabilidade única dos Movimentos Sociais do campo. Diante disso, percebe-se a necessidade de um olhar mais atencioso e inclusivo para a Educação do Campo no âmbito das políticas educacionais, garantindo equidade e oportunidades educacionais adequadas para as populações rurais. Essa análise evidencia a importância de considerar as particularidades das comunidades do campo e suas demandas específicas na formulação e implementação de políticas educacionais tanto em nível nacional quanto nos planos estaduais e municipais de educação enquanto ferramentas imprescindíveis para a elaboração e o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo nessas instâncias.

Neste capítulo buscou-se apresentar a trajetória do PNE no contexto educacional e político brasileiro, bem como debruça-se sobre as características do

PNE em vigência (2014-2024), suas implicações, os desafios conjunturais que atravessaram sua década e a relação com a Educação do Campo, com ênfase nas influências e reflexos nas políticas municipais, que dão o tom do lugar direcionado para a Educação do Campo nos municípios, sobretudo aqueles considerados rurais.

## **4 DOS ACHADOS DA PESQUISA: OS LUGARES E NÃO-LUGARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SANTA BÁRBARA- BA**

Nunca havia pensado que tinha sido parida pela terra. A terra “paria” plantas e rochas. Paria nosso alimento e minhocas. Às vezes paria diamantes, escutava dizer. Ele falava que poderia aliar seu conhecimento da natureza e da lavoura com a sua disposição para o trabalho, além do estudo que poderia lhe dar conhecimentos novos para mudar de vida. Eu achava tudo aquilo interessante, mas nunca havia parado para pensar por que estávamos ali, o que poderia modificar nessa história, o que dependeria de mim mesma ou o que dependeria das circunstâncias. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p.72).

Neste último capítulo, busca-se consolidar os achados da pesquisa por meio de uma análise crítica do Plano Municipal de Educação (PME), do Documento Curricular Referencial de Santa Bárbara (DCRSB) e de outros marcos normativos que orientam as políticas públicas municipais de educação. O foco recai sobre o lugar reservado à Educação do Campo nesses documentos e políticas, bem como sobre sua concretização prática, em diálogo com as diretrizes nacionais estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

A partir da estrutura do PME, elaborado em 2015, discute-se suas nuances, alterações e direcionamentos, explorando como esses elementos contribuem ou criam barreiras para o fortalecimento da Educação do Campo, considerando seus princípios e concepções. Este capítulo constitui o coração da pesquisa, onde se busca responder à questão central: “Qual o impacto das políticas públicas de educação, a partir da elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Bárbara-BA, na Educação do Campo do município?” A partir dessa problematização, a análise procura revelar os avanços, as lacunas e as tensões entre o discurso das políticas educacionais nacionais e como reverberam na construção e implementação das políticas em âmbito municipal.

### **4.1 Contextualizando o PME e DCRSB de Santa Bárbara: as Influências das Políticas Nacionais**

O PME de Santa Bárbara- BA entrou em vigor pela Lei 520, de 19 de junho de 2015, no cumprimento ao que determina a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 241, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/2006 e com a Lei nº 13.005/2014, que consta o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em seu processo de elaboração, no escopo de seu texto, ao longo de suas 38 páginas, a Lei apresenta a participação das representações que compuseram o caráter democrático e participativo necessário, quais foram: Educadores, Gestores e Técnicos da Secretaria Municipal de Educação, membros do Conselho Municipal de Educação que, organizados por Grupos de Trabalho representando os seguintes segmentos da educação pública municipal: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação do Campo; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial, e os projetos de Educação na Idade Certa; Educação Básica de Qualidade; Valorização dos Profissionais da Educação; Gestão Democrática do Ensino Público; Financiamento da Educação. E respectivamente os processos de Acompanhamento e Avaliação deste plano.

Em sua parte introdutória, o PME (2015) apresenta o seguinte parágrafo discursivo sobre a Educação do Campo:

A educação do campo no município de Santa Bárbara, assim como nos muitos outros municípios brasileiros, é marcada pela ausência de políticas educacionais que garantam no currículo escolar e na experiência de educação formal, as especificidades da realidade de crianças, jovens e adultos do campo, que, como sujeitos históricos, são determinadas, por um conjunto de relações sociais, econômicas e culturais da sociedade em que vivem (PME, Santa Bárbara, 2015).

Em se tratando da organização do trabalho pedagógico, o município de Santa Bárbara possui o mesmo Projeto Político Pedagógico (PPP) para todas as 21 escolas no campo em funcionamento. Para Arroyo (2015), o PPP em sua essência é um documento que expressa a identidade, os objetivos e as diretrizes pedagógicas de uma instituição educacional. Ele é elaborado de forma coletiva, democrática e participativa, envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo alunos(as), professores(as), funcionários, mães, pais e responsáveis. Sua importância se dá enquanto uma ferramenta de transformação social e educacional, promovendo a educação integral e a pluralidade cultural. O autor defende que o PPP deve ser flexível, transparente e focado na emancipação e no aprendizado dos alunos(as). Sendo, portanto, um documento único, que não pode ser cópia ou representação genérica do espaço escolar.

Nota-se, com isso, um esvaziamento das pautas da Educação do Campo no PME do município de Santa Bárbara, sobretudo no que diz respeito à relação com as discussões e a implementação das políticas de Educação do Campo em nível

nacional, as quais não aparecem em nenhuma proposição de metas e estratégias, seguindo assim, especificamente neste caso, o exemplo do próprio PNE, o que, aliás, torna notório que o Plano Municipal se apresenta como extensão do Plano Nacional, sem levar em consideração as pluralidades e contextualidades da educação municipal, de forma mais abrangente e pouco esmiuçada com a realidade local. como será visto a seguir. Assim, a Educação do Campo aparece superficialmente e com jargões genéricos, limitando a possibilidade de construção e implementação de políticas públicas que se reverberem em nível municipal e que comunguem com seus preceitos, princípios, trajetórias e com a discussão da mesma a partir do que preconizam os Movimentos Sociais do Campo.

Tal afirmação, é respaldada por Abreu, Cavalcanti e Silva (2023), que em análise do Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Bárbara, com base na elaboração de um quadro analítico revelam várias lacunas em relação à inclusão de elementos da educação do campo e à sistematização das metas e estratégias do PME, quando comparado com o Plano Nacional de Educação (PNE). Embora a Lei Municipal n.º 520, de 19 de junho de 2015, mencione a educação do campo e o compromisso com as especificidades e a diversidade cultural da população rural, a análise detalhada do PME aponta para uma falta de aprofundamento no que tange a um diagnóstico específico das realidades das escolas e demandas educacionais do campo.

Sobre o quadro com as rubricas elaboradas por Silva; Cavalcante; Abreu (2022), apreende-se alguns pontos divididos pelos tópicos e direcionamentos a seguir.

## **1. Inclusão de elementos da Educação do Campo**

Embora o PME de Santa Bárbara sinalize, de maneira geral, a necessidade de atender às especificidades da população do campo, as estratégias para a Educação do Campo são limitadas. O documento sugere a construção de creches na cidade, mas deixa de lado iniciativas específicas para a zona rural, evidenciando a falta de planejamento concreto para a Educação do Campo. Além disso, as metas relacionadas ao ensino fundamental, apesar de apresentarem objetivos de permanência e sucesso escolar, necessitam de detalhamento e estratégias

diferenciadas para enfrentar os desafios específicos das escolas no e do campo, como as classes multisseriadas.

## **2. Metodologia e participação na elaboração do PME**

A análise revela que o processo de construção do PME careceu de diversidade e representatividade, especialmente de sujeitos e coletivos relacionados ao campo. O documento menciona comissões, mas não detalha como elas foram organizadas ou como envolveram a comunidade camponesa do município. Essa falta de participação limita a capacidade do Plano de refletir as reais demandas e peculiaridades da Educação do Campo, fugindo de seus princípios e da própria concepção, que não se desarticula da representatividade ativa e permanente dos Movimentos e povos do campo, além de comprometer a adaptação das estratégias municipais às necessidades locais.

## **3. Originalidade das Metas e Estratégias**

O PME de Santa Bárbara apresenta algumas metas e estratégias originais, que se distanciam do PNE, como a promoção da saúde e a relação entre escola e família, no entanto, pouco se aprofundam no campo específico da Educação do Campo, e mais se aproximam dos parâmetros de uma educação rural. Metas e estratégias específicas do PNE, como a estratégia 1.10, que trata da Educação do Campo, não foram contempladas, e a maioria das metas apresentadas é de cunho generalista. Embora haja uma tentativa de adaptação local, como na inclusão de temas transversais na educação infantil (educação ambiental, relações étnico-raciais, manifestações culturais), faltam estratégias direcionadas para o contexto do campo.

## **4. Organização e Estrutura**

A estrutura do PME de Santa Bárbara segue uma organização distinta do PNE, abordando de forma menos detalhada e abrangente cada uma das áreas da educação. A forma como as diretrizes são apresentadas com suas estratégias correspondentes traz uma simplificação que pode prejudicar a implementação efetiva

das políticas no campo. Por exemplo, programas de incentivo à leitura e apoio pedagógico às escolas da zona rural são mencionados, mas sem um planejamento detalhado, deixando dúvidas sobre a viabilidade dessas ações.

A partir dessa análise, é possível compreender que a perspectiva de educação apresentada como “Educação do Campo” no referido PME não se aproxima dos princípios e tampouco da concepção de Educação do Campo preconizada e forjada nas lutas e disputas pelos Movimentos Sociais do Campo. Essa observação é importante, pois denota a necessidade de alinhamento com essa visão, para que a Educação do Campo em seu real sentido não seja esvaziada ou confundida com os princípios e preceitos de uma educação rural, ultrapassada e que não dialoga com as necessidades e demandas das populações do campo.

No PME de Santa Bárbara- BA também consta a participação das Organizações da Sociedade Civil (OSC's) em seu processo de elaboração, descrevendo as organizações participantes: Comissão de Educação da Câmara de Vereadores e Conselho Municipal de Educação. Não houve descrição da participação de representações de Movimentos Sociais do Campo neste processo, embora nos Grupos de Trabalhos esteja presente a representação de professoras(es) das escolas do campo do município. Essa ausência da participação do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, representações comunitárias, associativistas e cooperativistas, assim como lideranças de assentamentos, comunidades tradicionais e camponesas deixam notória a lacuna da representatividade dos Movimentos Sociais do campo durante a proposição e elaboração do documento.

Para sua construção, foram realizados diagnósticos “apreendidos das realidades que se delineiam nas Escolas – e que, portanto, refletem a dinâmica social – sistematizaram o texto e o traduziram em diretrizes, estratégias e metas que expressam as atuais demandas educacionais do município de Santa Bárbara.” (PME, 2015, p. 6). No documento não estão detalhadas as metodologias e nenhuma outra informação sobre como se deu esse processo de diagnóstico da Rede Municipal de Educação, apenas o informe de que foi realizado em mais de uma ocasião, com foco nas escolas do município, o que nos induz a compreender que os diagnósticos realizados são de contexto de cada escola.

Em uma análise inicial sobre as estratégias e metas, as mesmas estão dispostas na Lei 520/2015 distribuídas pelos eixos das suas 10 Diretrizes, com 20

metas e 128 estratégias. O quadro a seguir apresenta as dimensões e metas do PME do município de Santa Bárbara, quantificando suas estratégias.

**Quadro 9: Resumo das Dimensões e Metas do PME (2015): Estratégias Educacionais (conforme a Lei nº 610/2022)**

<b>Dimensões do PME</b>	<b>Metas</b>	<b>Quantidade de Estratégias</b>
<b>I. Erradicação do Analfabetismo</b>	Meta 1: Universalizar a Educação Infantil até 2016	26
	Meta 4: Alfabetizar até o final do 3º ano do Ensino Fundamental	39
	Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização para 80% até 2025	15
<b>II. Universalização do Atendimento Escolar</b>	Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos	20
	Meta 3: Universalizar atendimento para 15 a 17 anos	2
<b>III. Superação das Desigualdades Educacionais</b>	Meta 5: Educação em tempo integral em 50% das escolas	4
	Meta 6: Fomentar a qualidade da educação básica	11
<b>IV. Melhoria na Qualidade de Ensino</b>	Meta 7: Elevar a escolaridade da população maior de 18 anos	30
	Meta 10: Ampliar matrículas na educação profissional técnica	6
<b>V. Formação para o Trabalho e Cidadania</b>	Meta 8: 25% das matrículas de EJA na forma integral	1

<b>VI. Promoção do Princípio de Gestão Democrática</b>	Meta 11: Parcerias com universidades para educação superior	4
<b>VII. Promoção Humanística, Científica e Tecnológica</b>	Meta 12: Ampliar proporção de mestres e doutores no corpo docente	5
<b>VIII. Valorização dos Profissionais de Educação</b>	Meta 13: Incentivar a pós-graduação stricto sensu	3
	Meta 14: Formação continuada para professores da educação básica	1
<b>IX. Promoção dos Princípios de Respeito</b>	Meta 15: Valorização dos profissionais do magistério	1
	Meta 16: Reestruturação dos planos de carreira em 2 anos	2
	Meta 17: Gestão democrática da educação	8
	Meta 18: Ampliar investimento público em educação	2
<b>X. Promoção da Sustentabilidade</b>	Meta 19: Garantir condições para a gestão democrática	7
	Meta 20: Expandir investimentos em educação pública para 10% do PIB	9
		<b>TOTAL: 196</b>

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

O PME de Santa Bárbara-BA apresenta uma estrutura abrangente, evidenciando um esforço em atender às demandas educacionais do município. No entanto, uma análise crítica do quadro revela algumas lacunas e inconsistências que podem comprometer a efetividade e a equidade do plano.

Embora as dimensões relacionadas à erradicação do analfabetismo e à melhoria da qualidade do ensino concentrem a maior parte das estratégias (80 e 36, respectivamente), indicando prioridade a desafios estruturais, há uma clara desproporção no tratamento de outras áreas igualmente cruciais. Dimensões como a valorização dos profissionais de educação (14 estratégias) e a promoção da gestão democrática (20 estratégias) recebem menor atenção, apesar de serem pilares fundamentais para consolidar avanços de longo prazo. Além disso, houve um esvaziamento na promoção de metas e ações voltadas especificamente para a Educação do Campo, uma omissão grave em um município com populações rurais que historicamente enfrentam barreiras significativas no acesso à educação de qualidade.

Isso reverbera em lacunas referentes a promoção de estratégias direcionadas à Educação do Campo, o que reflete uma falta de reconhecimento das especificidades e necessidades das populações rurais, que demandam políticas contextualizadas para garantir inclusão e equidade. Essa lacuna é especialmente preocupante diante da importância da Educação do Campo para o fortalecimento das comunidades rurais e para o desenvolvimento sustentável do município.

Além disso, a dimensão voltada para a promoção da sustentabilidade, essencial para responder aos desafios do século XXI, apresenta apenas 16 estratégias distribuídas entre duas metas amplas, evidenciando um compromisso insuficiente com práticas de gestão responsável e inovação educacional.

Assim, enquanto o plano demonstra um esforço inicial significativo, sua efetividade depende não apenas de um monitoramento rigoroso e de ajustes que promovam maior equilíbrio entre as dimensões e metas, mas também de uma revisão que incorpore demandas negligenciadas, como as da Educação do Campo, garantindo uma abordagem verdadeiramente inclusiva e capaz de atender às realidades diversas da população de Santa Bárbara-BA.

Conquanto, em uma primeira leitura das metas é possível perceber que nenhuma delas está relacionada à Educação do Campo no PME de Santa Bárbara. As dez dimensões possuem características transversais, as quais seria possível encaixar e relacionar. Das 196 estratégias, através da leitura e análise minuciosa, 19 delas aproximam-se minimamente de ações, propostas e políticas que contribuam para o fortalecimento da Educação do Campo no município, de forma tangenciada.

Portanto, 9,69% das estratégias de fato conseguem manter alguma relação com a Educação do Campo, como explicitado no quadro 10.

Outro aspecto analisado foi o uso dos termos e referências voltados para a Educação do Campo no documento, que acontecem pontualmente, através de uma perspectiva teórica na parte introdutória do mesmo, mas não reverberam no documento a partir de suas metas e estratégias, tampouco dialogam com a perspectiva de concepção de educação e sim como uma modalidade, com termos e até mesmo propostas que não são defendidas pelos Movimentos Sociais do Campo e, portanto, não se alinham com seus princípios e diretrizes, tampouco com as políticas de Educação do Campo conquistadas e preconizadas pelos Movimentos e organizações do campo.

No quadro 10 a seguir, apresenta-se uma análise das estratégias que possuem alguma relação (mais próxima e/ou mais distante) da Educação do Campo, para as quais foram criados três níveis de alinhamento, em observância aos princípios, diretrizes e concepção da mesma, a saber:

**\*Nível baixo:** pouca ou nenhuma relação com os princípios, concepção e com os marcos legais que balizam a Educação do Campo (Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, 2002).

**\*Nível médio:** estabelece uma relação com os princípios, concepção e com os marcos legais que balizam a Educação do Campo (Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, 2002).

**\*Nível alto:** estabelece uma relação significativa e se baliza aos princípios, concepção e com os marcos legais da Educação do Campo (Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, 2002).

**Quadro 10: Estratégias Relacionadas à Educação do Campo**

Estratégia	Análise da Relação com a Educação do Campo	Nível de Aproximação com a Educação do Campo
1.6 Elaborar Diretrizes Curriculares Municipais considerando as crianças como sujeito sócio-histórico-cultural.	Promove uma perspectiva inclusiva e culturalmente contextualizada, relevante para a Educação do Campo.	Médio

<b>Estratégia</b>	<b>Análise da Relação com a Educação do Campo</b>	<b>Nível de Aproximação com a Educação do Campo</b>
2.4 Estabelecer programa de correção de fluxo escolar, incluindo as escolas na Zona Rural.	Beneficia diretamente a Educação do Campo ao focar na correção de fluxo escolar em áreas rurais.	Alto
2.10 Promover ações para efetivar proposta pedagógica adequada ao contexto escolar e ao alunado.	Pode incluir o contexto rural, ajustando as práticas pedagógicas à realidade do campo.	Médio
2.14 Readequação da proposta curricular para atender ao contexto da Educação do Campo até 2022.	Focado diretamente no contexto da educação do campo.	Alto
2.15 Implantar projetos de incentivo à leitura, com apoio pedagógico às escolas rurais que atendem classes multisseriadas.	Ação voltada diretamente às escolas rurais, essencial para melhoria educacional nessas áreas.	Alto
4.11 Promover acesso e atendimento especializado para alunos com necessidades especiais, incluindo áreas rurais.	Abarca também as escolas rurais, promovendo inclusão educacional.	Médio
6.1 Ampliar a jornada escolar para atenção integral, incluindo a Zona Rural, até 2022.	Beneficia a educação rural ao garantir educação em tempo integral nas áreas do campo.	Alto
6.7 Priorizar escolas rurais em comunidades específicas na oferta de Educação em tempo integral.	Foco direto em escolas rurais, com prioridade nas localidades listadas.	Alto
6.9 Construir duas escolas em regime de colaboração, prioritariamente em comunidades vulneráveis.	Pode incluir áreas rurais, mas não é específico para o campo.	Baixo
7.18 Assegurar energia elétrica, água tratada e esgotamento sanitário em todas as escolas, inclusive na Zona Rural.	Beneficia diretamente as escolas do campo ao melhorar sua infraestrutura básica.	Alto
7.19 Promover políticas de melhorias na estrutura física e curricular das escolas.	Pode ter impacto positivo nas escolas rurais, mas não é exclusivamente voltado ao campo.	Médio
7.20 Garantir acesso a espaços esportivos e culturais em pelo menos 50% das escolas rurais e urbanas.	Enfatiza a criação de oportunidades culturais e esportivas nas escolas rurais.	Alto
7.30 Eliminar as classes multisseriadas até 2020.	Afeta diretamente as escolas rurais, onde as classes multisseriadas são comuns.	Alto
9.4 Oferecer 20% das vagas de EJA no turno diurno até 2023, inclusive na zona rural.	Visa ampliar o acesso à EJA nas áreas rurais, proporcionando oportunidades educacionais para adultos.	Alto
9.5 Oferecer vagas em EJA em bairros e localidades rurais até 2022.	Focado diretamente na expansão de EJA para comunidades rurais,	Alto

Estratégia	Análise da Relação com a Educação do Campo	Nível de Aproximação com a Educação do Campo
	atendendo suas necessidades específicas.	
19.3 Fortalecer a autonomia das escolas e a relação entre escola, família e comunidade.	Pode favorecer o fortalecimento das escolas no campo ao criar laços com a comunidade rural.	Médio
20.3 Ampliar progressivamente a autonomia financeira das Unidades Educativas, incluindo as rurais.	Beneficia as escolas rurais ao dar maior controle sobre recursos financeiros.	Médio
20.5 Assegurar a aplicação de percentuais destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme a legislação.	Abrange a educação rural, mas não está diretamente focada no campo.	Baixo
20.9 Estabelecer mecanismos para planejamento participativo da educação e controle social da aplicação de recursos.	Pode incluir participação ativa das comunidades rurais, fortalecendo a educação do campo.	Médio

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

As estratégias **2.14-**, **4.11-**, **7.30-** e **20.3-** aparecem em destaque no quadro acima, pois necessitam de observações específicas em sua relação com a Educação do Campo. Na estratégia **2.14-** “Readequação da proposta curricular para atender ao contexto da Educação do Campo até 2022”, avaliada como nível alto, é uma estratégia que, sendo implementada, seria objetivada enquanto uma política pública municipal que possibilita a estruturação do currículo à práxis pedagógica do campo, para o campo e no campo. No próprio PME aparecem os eventos culturais que mobilizam a cidade e são parte do calendário, a maioria deles são ações e festas do contexto rural, como reisados, farinhadas, samba de roda, bata de feijão, bumba meu boi, festa do lavrador e outros (PME, 2015, p. 49 a 58), porém, no próprio documento não existe a articulação com as metas e estratégias, ou seja, não se materializa no campo das ações, nos planejamentos e materiais didático-pedagógicos disponíveis.

Já na estratégia **4.11-** “Promover acesso e atendimento especializado para alunos com necessidades especiais, incluindo áreas rurais”, a ideia de “incluir” as áreas rurais em si necessitaria de uma política que garantisse o acesso à educação inclusiva nas escolas no campo, com a presença de mediadores(as) e profissionais especialistas, o que também acaba desembocando no campo da política, pois para

que essa estratégia se implemente, é necessário organizar recursos, aportes financeiros que garantam tal inclusão, e essa estratégia acaba ficando isolada das demais, sem que haja uma articulação.

Outrossim, na estratégia **7.30-** Eliminar as classes multisseriadas até 2020, encontra-se uma dicotomia com a concepção de Educação do Campo, que não enxerga nas classes multisseriadas um problema a ser eliminado. A avaliação de que o multisseriado é danoso ao aprendizado está muito próximo a uma lógica de avaliação de desempenho, balizada na ótica neoliberalista nos processos educacionais da contemporaneidade e que avançam também sobre a Educação do Campo, o que constitui assim uma dicotomia inegociável, pois conforme Santos, Oliveira e Paludo (2009),

A Educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista. É um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela. Ela se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação. (Santos, Paludo & Oliveira, 2009, p. 54).

Visto que a Educação do Campo não se baliza e muito menos considera as exigências e perspectivas de desempenho, avaliações, provas e um viés de educação atrelado à ideia de trabalho pela superexploração do(a) trabalhador(a), nem vê o aprendizado do sujeito como mercadoria, e, tampouco se fundamenta nessas perspectivas neoliberais, ao contrário, sua concepção e modo de expressão se dá no trabalho como meio de produção de vida, se contrapondo totalmente a lógica do capital e tudo o que representa o advento neoliberal (Santos, 2019).

Hage (2010) argumenta que é muito comum o discurso de culpabilização do multisseriado por todos os problemas que inviabilizam ou dificultam uma educação de qualidade no campo e que é comum defesas do modelo de seriação como a única forma possível alcançar os índices de qualidade no aprendizado. Mas quem visualiza a fundo a realidade das escolas inseridas no campo, sabe que as questões são mais fundamentais e que o multisseriado não pode ser a única fonte de retrocesso e de dificuldades.

Para Arroyo (1999, p. 27),

A escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira. Ou nós acabamos com essa concepção seletiva e peneiradora ou não constituiremos uma escola de direitos. Não constituiremos uma educação básica como direito enquanto nós, professores, não superarmos a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade, enquanto não superarmos a escola seriada que está estruturada numa cultura seletiva. Como é difícil superar essa cultura seletiva que está nas avaliações, nas provas para aprovar-reprovar, repetir ano, reter fora da idade!

Neste sentido, a educação em classes multisseriadas não é um problema para a Educação do Campo. Não adianta garantir a seriação sem antes tratar, aprofundar e implementar as questões nevrálgicas que são vitais para a existência da Educação do Campo numa escola no campo. A internalização de sua concepção, seus princípios educativos, pedagógicos, didáticos, culturais, ambientais, sociais e políticos constroem e garantem perspectivas de implementação e fortalecimento. A classe multisseriada numa escola do campo é, em muitos aspectos, a única forma que a Educação acontece no chão da sala de aula no campo em muitas escolas brasileiras que desenvolvem metodologias e estão balizadas nos princípios da Educação do Campo.

Na meta 20.3, que corrobora para processos de mais autonomia dos recursos e seu gerenciamento, bem como promover a gestão democrática nas escolas – incluindo as escolas do campo, como aparece na redação – no próprio PME é possível realizar um levantamento das escolas que, ainda em 2015, mantinham o Caixa Escolar <sup>17</sup>vinculado a outra escola, geralmente de porte maior, a partir das informações divulgadas no documento, sendo as escolas vinculadas exclusivamente escolas no campo, como visto no quadro 11 abaixo.

---

<sup>17</sup> O Caixa Escolar é uma entidade sem fins lucrativos presente na rede pública de ensino, instituída em cada escola para gerir os recursos financeiros destinados à manutenção e ao funcionamento das unidades escolares. Seu objetivo é viabilizar a execução descentralizada de ações administrativas e pedagógicas, promovendo maior agilidade na aplicação de recursos federais, estaduais e municipais. Os recursos repassados ao Caixa Escolar são utilizados para atender necessidades essenciais, como a aquisição de materiais didáticos, pequenos reparos na infraestrutura escolar, custeio de serviços e organização de atividades educativas. Sua gestão é realizada de forma colegiada, com a participação de representantes da comunidade escolar.

### Quadro 11: Relação de escolas no campo sem caixa escolar (2015)

Escola	Vínculo
E. M. Alcínio Ferreira de Freitas	vinculada à E. M. José Alvino Pereira
E. M. Áureo Filho	vinculada à E. M. Cleriston Andrade
E. M. Maria Quitéria	vinculada à E. M. Cleriston Andrade
E. M. Mario Cunha de Oliveira	vinculada à E. M. Ernesto Geisel
E. M. Senador Rui Santos	vinculada à E. M. Ernesto Geisel

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do PME (Santa Bárbara, 2015).

No quadro 12 a seguir, apresentam-se as escolas do campo que possuem caixa escolar próprio e gerenciamento de recursos. No PME, as demais escolas no campo não estão inseridas em nenhum dos dois quadros, pois não haviam informações sobre a natureza dos recursos explicitadas em suas informações específicas e não foram encontradas informações em outros documentos.

### Quadro 12: Escolas no campo que possuem o próprio caixa escolar (2015)

Escolas:
E. M. Ernesto Geisel
E. M. José Alvino Pereira
E. M. Cleriston Andrade
E. M. Santa Margarida
E. M. João Durval Carneiro

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do PME (Santa Bárbara, 2015).

Anteriormente, as gestões escolares eram realizadas por profissionais da educação cadastrados e que exerciam uma função meramente documental no processo de gestão das escolas no campo, possuindo ou não o Caixa Escolar. O gerenciamento dos recursos financeiros de todas as escolas era realizado por meio de um cargo técnico na Secretaria Municipal de Educação, que ficava responsável pelo gerenciamento do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e PDDE-

Campo<sup>18</sup>. A prestação de contas ficava por conta deste segmento e à direção escolar cadastrada cabia revisar e assinar essa prestação de contas referente às respectivas escolas.

Atualmente, a parte financeira do PDDE segue sendo regida pela Coordenação do PDDE, com a participação e gestão de mais um setor, a partir da criação da Diretoria Regional Escolar (DIREG), em março de 2023, a parte de gerenciamento e prestação de conta das escolas no campo passaram a ser divididas, com a criação do cargo de Diretor(a) Regional para a gestão das escolas no campo divididas em duas regiões regionais, intituladas Região 01 e Região 2.

O organograma da DIREG é dividido, portanto, na função de diretoria regional (gestão administrativa e de infraestrutura) e duas coordenações pedagógicas que se dividem nas duas regiões para acompanhamento pedagógico e didático às escolas no campo, que ofertam a partir da demanda da comunidade as etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais e da modalidade Educação de Jovens e Adultos entre os turnos matutino, vespertino e noturno, conforme explicita o Relatório Anual da DIREG-SEDUC- Santa Bárbara (2022-2023).

As escolas: Clériston Andrade e José Alvino Pereira ofertam Anos Finais. O número total de salas de aulas nesse quantitativo de 21 escolas do campo acompanhadas pela DIREG é de 32 salas de aula, abrangendo um total de 33 funcionários(as) espalhados pelas escolas, com uma clientela de 720 alunos(as). Destes(as) alunos e alunas identificam-se 53 alunos(as) com especificidades neurodivergentes, com relatório de diagnóstico e acompanhamento (dados referentes ao 1º Diagnóstico em Rede do Segmento Educação do Campo, 2023), apresentado no quadro 03 deste estudo.

É interessante destacar que atualmente apenas duas escolas no município gerenciam os próprios recursos, a saber a Escola Municipal Irmã Maria José do Nascimento Brandão e a Escola Municipal Dom Pedro II, ambas na zona urbana e com a maior quantidade de alunos(as).

---

<sup>18</sup> O PDDE Campo é um programa do MEC destinado a escolas públicas da zona rural, com o objetivo de melhorar a infraestrutura e a qualidade do ensino. Ele faz parte do PDDE Estrutura, que também inclui programas como Água na Escola, Escola Sustentável e Escola Acessível. Os recursos do PDDE Campo são usados para contratação de mão de obra, manutenção e reparos nas instalações, aquisição de mobiliário escolar e apoio a atividades pedagógicas. Os repasses são feitos anualmente, em duas parcelas, com base no número de matrículas registrado no Censo da Educação Básica.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 estabeleceu o princípio da descentralização político-administrativa, conferindo autonomia aos municípios e aproximando os serviços públicos das necessidades dos cidadãos e cidadãs. A municipalização tornou-se uma estratégia central, atribuindo aos municípios a responsabilidade pelo planejamento, execução e gestão dos serviços educacionais. No entanto, essa política de descentralização muitas vezes prioriza aspectos administrativos em detrimento dos pedagógicos, focando na eficiência da gestão pública e na redução da participação direta do Estado na garantia dos direitos sociais (Caetano, 2019).

Segundo Souza (2006), a escolha do poder público pela descentralização, como se apresenta atualmente, possui relação com uma visão de administração da educação pública fundamentada em uma racionalidade política. Essa abordagem não prioriza investimentos financeiros significativos, mas sim uma lógica administrativa que, embora possa trazer retornos pedagógicos compensadores, reflete uma gestão que nem sempre assegura as condições de qualidade necessárias.

Além disso, por ser muito recente, a autonomia e descentralização do financiamento e gestão dos recursos para a educação nos municípios ainda é tema de muito diálogo e discussão, frente aos métodos organizativos, bem como a forma como é, novamente, centralizado dentro das Secretarias Municipais de Educação, ou então, sobrecarregando um número reduzido de cargos e servidores. Neste sentido, as escolas no campo no município de Santa Bárbara, da forma que estão organizadas frente às questões de gestão democrática e seus recursos, não conseguem conquistar a autonomia preconizada na meta 20.3 do seu PME.

No campo das políticas educacionais citadas como garantidas através de programas de âmbito federal e estadual citados no PME (2015), as escolas situadas no campo do município de Santa Bárbara tiveram acesso aos seguintes:

- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)- Campo;
- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE);
- Educa Censo;
- Educação Conectada;
- Busca Ativa- Fora da escola não pode;
- Plano de Formação Territorial;
- Tempo de Aprender;

- Brasil na Escola;
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD);
- Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE).

O acesso aos programas citados demonstra que as ações, os recursos e investimentos no campo das políticas públicas no município de Santa Bárbara acontecem por fomento da União ou por projetos, programas e ações de âmbito estadual. Não existem políticas e investimentos próprios do município voltados especificamente para a Educação do Campo.

Quando outras questões deixam de ser visibilizadas no PME, ficam de fora questões estratégicas, como o fechamento de escolas do campo, a necessidade de garantir durante o ano letivo as especificidades do calendário campesino em contextos locais, a implementação das ferramentas da pesquisa- ação e outras metodologias construídas coletivamente pelos Movimentos Sociais do campo, a garantia de uma formação continuada para professores(as) do campo baseada nas políticas e princípios contextualizados para o campo, bem como direcionamentos que poderiam ter se inspirado nas próprias políticas de educação do campo, pois é nítido o esvaziamento da pauta de educação do campo na lei do PME em Santa Bárbara.

#### **4.1.1 Monitoramento e Acompanhamento do PME**

No que se refere ao processo de monitoramento do PME de Santa Bárbara, se iniciou a partir de 2017, sob a orientação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC- BA), logo após a elaboração e aprovação do PEE, todos os anos passou a acontecer, com foco nas metas e estratégias, sendo avaliadas e assim enviado à SEC/BA o relatório de monitoramento, para também ser encaminhado ao Tribunal de Contas do Estado da Bahia.

Esse trajeto de monitoramento do PME passou, portanto, a ter mais regularidade em **2017- Relatório de Avaliação do PME** e nos anos subsequentes, os quais foi possível ter acesso: **2020- Relatório Anual de Monitoramento, 2021- Relatório Anual de Monitoramento e 2022- Relatório Anual de Monitoramento**, contabilizando até o ano de 2022 um total de quatro relatórios, os quais apresenta-se uma síntese com foco na avaliação através da constituição de uma Equipe Técnica de Monitoramento e Acompanhamento (ETMA) do PME. Estes relatórios destacados

foram disponibilizados pela coordenação técnica da ETMA de Santa Bárbara e, devido a sua robustez, segue uma síntese de cada ano nos anexos dessa pesquisa. Relatórios dos anos de 2018 e 2019 não foram disponibilizados e não foram encontrados no Portal PNE em Movimento.

A estrutura e a organização do monitoramento e avaliação municipal do Plano Municipal de Educação (PME) em Santa Bárbara-BA evidenciam um esforço sistemático de conformidade com as legislações vigentes e de inclusão de representações plurais no campo educacional. Coordenada por um membro escolhido pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), a Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação (ETMA) do PME precisa ser constituída por representantes da sociedade civil, do legislativo, do executivo, conselhos e fóruns de educação, além de servidores da educação.

A cada alteração na equipe, é emitida uma portaria oficial, conforme prevê a Lei Municipal nº 520/2015 e a Lei nº 13.005/2014, garantindo transparência e legitimidade ao processo. Desde sua formação inicial, regulamentada pelo Ato nº 92/2017, até a portaria mais recente, nº 017, de 29 de abril de 2022, o ETMA passou por reestruturações documentadas oficialmente, publicadas em Diário Oficial, destacando-se a manutenção da mesma coordenação desde 2019.

A prestação de contas dessa equipe é realizada junto à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), que envia os modelos de relatórios a serem enviados. Destaca-se, ainda, nos documentos analisados a ausência da participação do Conselho Municipal de Educação (CME) e Fórum Municipal de Educação (FME) no processo de monitoramento.

Da leitura e análise dos seis relatórios de monitoramento e avaliação do PME disponibilizados pela ETMA de Santa Bárbara foi elaborado o quadro 14 a seguir, tendo como recorte o período de 2015 a 2022, a partir dos insumos das conclusões a avaliações dos referidos documentos. Importante destacar que no portal *online* PNE em Movimento, site ligado ao governo federal que apresenta estudos e acompanhamento dos Planos Decenais, há apenas o registro de 01 relatório anual e 01 relatório de monitoramento, o que demonstra uma desatualização deste acompanhamento entre os municípios e o monitoramento nacional.

Com essa desatualização, o estado da Bahia passou a realizar o monitoramento e a avaliação dos PME's através da Coordenação de Projetos

Especiais (COOPE) ligada à Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED), que não disponibiliza a publicação deste monitoramento, apenas encaminha os relatórios anuais que os municípios do estado enviam através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no qual as coordenações da ETMA têm acesso, e a COOPE encaminha ao Tribunal de Contas.

Isso denota que ainda existem lacunas e pouca metodologia no que se refere a organização deste monitoramento e da avaliação dos PME's. Seja pela descontinuidade das gestões e das pessoas responsáveis por este setor, causando rotatividade, seja pela falta de ferramentas de armazenamento e registros destes acompanhamentos e dos próprios relatórios. No caso de Santa Bárbara, o município até 2022 nunca teve continuidade de gestão municipal, no caso de reeleição do mesmo grupo político. E no ETMA a continuidade da mesma coordenação a partir de 2019.

**Quadro 13: Síntese dos Relatórios de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Bárbara-BA (2015-2022)**

Ano do Relatório	Período Avaliado	Conclusões Destacadas
2017	2015-2017	O PME estava desalinhado ao PNE, exigindo reestruturação para cumprimento das diretrizes constitucionais e eficácia das metas. O alinhamento e validação ocorreram na I Conferência de Monitoramento e Avaliação em dezembro de 2017.
2018-2019	Não disponível	Relatórios não foram disponibilizados, indicando possível lacuna no monitoramento durante esse período.
2020	2020	Pandemia dificultou as ações e organização da equipe. Uso de ferramentas digitais como <i>Google Docs</i> e Ambiente Virtual de Avaliação (AVA) foi essencial para coleta de dados. Metas do PME estavam distantes da execução (80% não iniciadas). Necessidade de maior aproximação do PME com a comunidade.
2021-2022	2021-2022	Relatório base para decisões e realinhamentos. Apesar de dificuldades com dados desatualizados, houve avanço na execução de 74 estratégias (37,75% em um ano). Dificuldades persistem em algumas metas, como alfabetização. O trabalho foi considerado satisfatório pela ETMA.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Como explicitado nos próprios documentos, o quadro destaca os desafios, avanços e as limitações enfrentados no monitoramento do PME em Santa Bárbara,

apontando as necessidades de realinhamento e maior atenção a aspectos críticos como a situação da atualização e coleta de dados como sendo pontos de atenção.

Além disso, as avaliações também apontaram para a necessidade de novas alterações na parte dos anexos, assim como identificou-se que a lei do PME divergia do que preconizava a lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016, que estabeleceu o Plano Estadual de Educação, elaborado posteriormente ao PME de Santa Bárbara. Além disso, também foi percebida a necessidade de maior contextualização referentes às metas e estratégias em âmbito local, por isso foram alteradas as leis complementares municipais, respectivamente a Lei nº 561/2018 e a Lei nº 610/2022, entrando, portanto, em vigência, esta última, que em sua alteração mantém suas 20 metas e estabelece mais estratégias, totalizando 196.

As alterações realizadas no PME de Santa Bárbara aconteceram a partir de seus processos de avaliação e monitoramento, visando qualificar o documento e já estavam previstas em seu Art. 5º, § 2º, o qual discorre que: “A primeira avaliação do PME realizar-se-á durante o segundo ano de vigência desta Lei, cabendo à Câmara de Vereadores aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas às correções de eventuais deficiências e distorções.” (PME, 2015).

Analisando o corpo do texto da referida Lei, em seu Art. 7º, fica estabelecido:

Art.7º O Município elaborou o seu PME em consonância com as diretrizes, metas e estratégias, previstas no PNE, Lei nº 13.005/2014.  
II- Consideram as necessidades específicas da população do campo, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural (PME, Santa Bárbara, 2015).

No documento, a Educação do Campo aparece no sumário no item V. Ensino Fundamental e Educação do Campo, p. 81, porém ao analisar o item, o texto e diagnósticos apresentados trazem dados e informações acerca do Ensino Fundamental, sem nenhum diagnóstico ou diálogo situacional sobre a Educação do Campo no município de Santa Bárbara, aparecendo apenas algumas informações mais gerais sobre a Zona Rural, com dados e informações comparativas entre distorção idade- série, nas quais a Zona Urbana aparece em melhor situação, a partir de dados apontados pelo Censo Escolar de 2014. Ademais, nenhum outro item sobre o contexto da Educação do Campo.

Neste sentido, as metas e estratégias apresentadas no PME não se conectam com a realidade municipal. Isso fica evidente em uma primeira leitura da contextualização do PME, mas se assevera ainda mais na leitura dos relatórios de monitoramento sistemático, em que alterações foram recomendadas e algumas até foram realizadas, mas ainda assim não avançaram no âmbito de responderem às demandas locais, sobretudo no que tange à Educação do Campo.

Um dos motivos dessa descontextualização pode ser explicado pelo fato de ter havido pouca representatividade dos segmentos do campo durante todo o percurso do processo de elaboração e implementação do PME em Santa Bárbara, pois não há indícios de representações dos Movimentos Sociais do campo; assim como pela escolha de termos e concepções teóricas utilizadas para inferir sobre a Educação do Campo no documento evidenciam ainda um domínio superficial sobre a materialidade da Educação do Campo, seus princípios, metodologias, e, sobretudo, seus marcos legais, o que denota as ausências e lacunas que reverberam nas políticas públicas municipais, gerando fragilidades.

Ou seja, a Educação é citada no PME, mesmo não possuindo uma meta específica, se dilui nas estratégias, mas de forma superficial, o que não permite que ganhe força e seja fortalecida, tampouco problematiza ou apresenta diagnóstico da realidade local, seus desafios, entraves e potencialidades, o que lhe garante um “lugar”, porém, este espaço é, ainda, preenchido por vazios e lacunas.

Assim, depreende-se que a metodologia de monitoramento e avaliação do PME no município de Santa Bárbara, apesar de apresentar esforços para garantir a organização, regularidade e conformidade com a legislação vigente, ainda enfrenta desafios estruturais que comprometem sua efetividade. A ausência de representatividade de segmentos sociais, como os Movimentos Sociais do Campo, e a superficialidade com que as questões relacionadas à Educação do Campo são abordadas, evidenciam fragilidades no alinhamento entre o documento e as demandas locais.

Embora os relatórios de monitoramento e avaliação tenham possibilitado ajustes e realinhamentos importantes, as metas e estratégias continuam distantes da realidade municipal, limitando o potencial do PME como instrumento de transformação educacional. O esforço contínuo para fortalecer os processos participativos, qualificar os diagnósticos situacionais e integrar plenamente as especificidades da Educação

do Campo é essencial para que o PME não apenas atenda às exigências legais, mas também cumpra seu papel de promover uma educação equitativa e contextualizada.

#### **4.1.2 O DCRSB e a Educação do Campo**

Outro documento importante que reverbera as discussões e as diretrizes estabelecidas no PME é o Documento Curricular Referencial de Santa Bárbara- BA (DCRSB), elaborado em 2021, o qual retoma algumas das referências e princípios de sua concepção trazidas no PME (DCRSB, 2021, p. 43), com o intuito de estabelecer um lugar para a Educação do Campo no currículo Municipal, uma vez que, diferente do PME (2015), há um capítulo específico para a Educação do Campo, a partir da p. 42, ainda que esteja subsidiada como Modalidade da Educação Básica e não como uma concepção de educação, como defendem os Movimentos Sociais, autores e autoras da Educação do Campo.

O DCRSB (2021) se constitui como o documento que corresponde aos 40% do currículo municipal, referente a uma significativa parte nomeada de “parte diversificada” na qual se apresentam os aspectos regionais nas perspectivas curriculares de estados e municípios. Sua existência foi preconizada na LDB (9394/96), assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que corresponde a 60% da parte curricular, sendo, portanto, a base comum a todos os estados e municípios, como também ao PNE (2014), Plano Estadual de Educação (PEE, 2016) e PME (2015) e ao próprio Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2019).

O movimento de elaboração do DCRSB constituiu um momento de transição política de governo, tendo sido seu processo de elaboração iniciado em 2019 e finalizado em 2021, instituiu-se uma Comissão Municipal de Governança (CMG), pela portaria nº 06/2020, na qual se constituíram os Grupos de Trabalho que foram nomeados de Grupos de Estudos e Aprendizagens (GEA's), buscando envolver todos(as) os(as) educadores da Rede Municipal de Educação barbarensense (DCRSB, 2021, p. 11).

Por conseguinte, a organização da escrita do documento apresenta-se em quatro partes, a saber: apresentação; introdução; caracterização geral do município e diagnóstico da educação por segmentos (Educação Infantil; Ensino Fundamental;

Educação do Campo; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial), seguido por suas diretrizes (I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.) e suas respectivas estratégias e metas.

Sua estrutura dialoga com os princípios e organização metodológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual se estrutura por meio das etapas e dos organizadores curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, das Áreas de Linguagem e por Modalidades como a Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial e Educação do Campo. Também apresenta os temas integradores curriculares escolhidos pelo município a serem trabalhados, quais sejam: Educação Étnico- racial, Educação Ambiental Sustentável, Educação Empreendedora e Educação para o Trânsito.

Para Costa e Batista (2021, p. 03):

Entender o currículo na Educação do Campo enquanto projeto de classe dos camponeses e como política pública, exige ter como base de reflexão o Materialismo Histórico e Dialético, considerando que esta concepção de educação surge das contradições dos processos resultantes de uma sociedade fundada no antagonismo de classe, que dá origem à luta de classes e à disputa de projetos de sociedade e de educação.

Essa perspectiva de Costa e Batista (2021) ressalta que o currículo na Educação do Campo é mais do que um instrumento pedagógico; ele é um reflexo e um instrumento da luta de classes, evidenciando as contradições sociais que moldam os processos educativos. Ao se conceber o currículo como um projeto de classe, compreende-se que ele deve atender às necessidades e demandas dos camponeses,

fortalecendo sua identidade e resistindo às imposições de modelos hegemônicos alheios à realidade do campo.

Nesse sentido, é imprescindível que o currículo municipal seja elaborado como um documento estratégico, que não apenas oriente as práticas pedagógicas, mas também instrumentalize a educação do campo para promover o fortalecimento das comunidades rurais. Ele deve valorizar os saberes locais, articular a prática educativa às lutas sociais e políticas do campo e garantir que a educação seja um espaço de emancipação, respeitando as especificidades culturais, econômicas e sociais do contexto camponês.

O que apreende da análise do DCRSB (2021) é que este documento, ainda que numa tentativa de autonomia e abrangência do contexto local, não consegue se aprofundar e fica muito preso à BNCC e ao próprio Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), o que caberia uma análise mais aprofundada. E ainda que seus temas integradores oportunizem uma relação transversal com os propósitos da Educação do Campo, e mesmo tendo um tópico específico para tal no texto (com contradições e limitando-a em modalidade de ensino), analisando a estruturação curricular, há, ainda, uma série de lacunas e desafios que não oportunizam a materialidade da Educação do Campo nas escolas do município.

Se no documento este abismo é percebido, naturalmente suas influências e impactos no espaço escolar serão igualmente limitadores para a efetiva implementação de uma Educação do Campo que dialogue com as realidades e demandas das comunidades rurais. Essa desconexão reforça uma lógica curricular centralizadora e alheia às especificidades locais, comprometendo a possibilidade de práticas pedagógicas que promovam a emancipação e a valorização dos saberes camponeses.

A ausência de uma estrutura curricular que privilegie os princípios defendidos pelos Movimentos Sociais do Campo perpetua uma educação que serve mais à reprodução das desigualdades do que à transformação social. Assim, é urgente que o currículo municipal transcenda a mera reprodução das diretrizes da BNCC e do DCRB, assumindo uma postura crítica e propositiva que possibilite o fortalecimento da Educação do Campo como um projeto político e educativo comprometido com a justiça social e a equidade.

Portanto, a relação entre o DCRSB (2021) e o PME (2015) evidencia um tensionamento entre a tentativa de adaptação das políticas educacionais às realidades locais e as limitações impostas por diretrizes nacionais e estaduais como o PNE (2014), a BNCC (2017) e o DCRB (2019). Enquanto o PME (2015) reconhece, em seus objetivos, a necessidade de valorização da Educação do Campo e de políticas que promovam o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas rurais, o DCRSB (2021) demonstra uma fragilidade na materialização desses propósitos.

Essa fragilidade reflete-se na predominância de uma estrutura curricular que, ao invés de partir das especificidades do contexto rural e das contribuições dos Movimentos Sociais do Campo, adere a uma lógica neoliberal e homogênea, que desconsidera as particularidades e necessidades das comunidades camponesas. Dessa forma, embora o PME (2015) tenha apontado estratégias alinhadas à promoção de uma educação mais justa e contextualizada, e o DCRSB (2021) cite a Educação do Campo como importante para o município, ambos limitam-se a reproduzir orientações gerais, não conseguindo estabelecer o vínculo necessário entre as políticas locais e as práticas escolares que efetivamente fortaleçam a Educação do Campo.

#### **4.2 Contextualizando as escolas no campo de Santa Bárbara e sua relação com a educação do Campo**

Como já destacado neste estudo, a diferença entre escolas NO campo e DO campo vai além de uma escolha gramatical dos mecanismos de coesão textual. Essa distinção reflete escolhas políticas, ideológicas e pedagógicas profundas. Enquanto uma escola no campo é definida por sua localização territorial, suas práticas não necessariamente garantem o alinhamento com os princípios da Educação do Campo. Por outro lado, uma escola do campo se fundamenta em uma abordagem crítica, emancipatória e integrada ao contexto rural (Caldart, 2002).

Uma escola no campo pode, muitas vezes, reproduzir lógicas educacionais urbanocêntricas, distantes da realidade e das necessidades dos sujeitos do campo. Já a escola do campo busca construir práticas que valorizem o saber local, promovam o reconhecimento das identidades camponesas e dialoguem com as dinâmicas da vida rural. Nesse sentido, como aponta Frigotto (2011, p. 36), a Educação do Campo em sua essência “engendra um sentido que busca confrontar, ao mesmo tempo, a

perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas”.

Essa distinção exige uma ruptura com práticas educacionais tradicionais, que frequentemente fragmentam saberes e ignoram as especificidades locais. A Educação do Campo, portanto, emerge como um instrumento político e pedagógico capaz de enfrentar a exclusão histórica, promovendo equidade, transformação social e a construção de um projeto de sociedade mais justo e inclusivo.

No município de Santa Bárbara-BA, as escolas localizadas no campo estão distribuídas por diversas comunidades rurais. A maioria dessas instituições possui porte pequeno, com número reduzido de alunos e turmas, em funcionamento nos turnos matutino e vespertino em sua maioria, sendo organizadas administrativa e pedagogicamente por uma Coordenação Regional do campo, dividida em dois núcleos regionais (Regional 1 e Regional 2). Essa divisão foi justificada como uma tentativa de otimizar o acompanhamento das escolas no campo.

Apesar da predominância de escolas de pequeno porte, há exceções nas comunidades com maior densidade populacional, como as creches e escolas municipais Cleriston Andrade e General Geisel, localizadas em Sítio das Flores e Saco do Capitão, respectivamente. Essas unidades possuem estrutura mais ampla e direção própria para atender à maior demanda local. Outro exemplo significativo é a Escola Municipal José Alvino, situada na comunidade de São Nicolau, que também apresenta uma estrutura diferenciada.

No quadro a seguir, apresentam-se as escolas localizadas no campo que estavam em funcionamento no ano de elaboração e aprovação do PME (2015), com suas respectivas informações.

**Quadro 14: Escolas no Campo citadas no PME, em funcionamento em 2015**

<b>Escola</b>	<b>Comunidade</b>	<b>Etapas de Ensino</b>
E. M. Abílio Ribeiro Falcão	Chapada	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Altino Mota Aragão	Boqueirão	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Antônio Carlos Magalhães	Lagedo	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Áureo Filho	Rocinha	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Clériston Andrade	Sítio das Flores	Educação Infantil, Fundamental I e II

E. M. Daniel Ribeiro Oliveira	Varinhas	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. D. Pedro II	Água Pequena	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Donato José de Lima	Casa Nova	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Edson Almeida	Borda da Mata	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Ernesto Geisel	Saco do Capitão	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Francisco Valadares da Silva	Candeal Estrela	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. João Durval Carneiro	Sucupira	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. João Venerável de Oliveira	Boa Vista	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. José Alvino Pereira	São Nicolau	Fundamental II e EJA - Multisseriada
E. M. José Freire de Lima	Dunda	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. José Sales de Lima	Cruzeiro	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Jovêncio Alves de Jesus	Formiga	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Joselinda Sales Estrela	Pedra do Fogo	Educação Infantil, Fundamental I - 4º e 5º anos multisseriado
E. M. Luís Ferreira Maia	Pindobeira	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Luís Pereira de Souza	Gravatá	Fundamental I – Multisseriada
E. M. Mário Cunha de Oliveira	Mocambo	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Maria Quitéria	Mocó	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Nossa Senhora Aparecida	Gravatá	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Nossa Senhora das Graças	Santiago	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Oscar Marques	Mata Grande	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Paulo Américo	Caraíbas	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Raildo Freitas	Papa Pinto	Fundamental I – Multisseriada
E. M. Saturnino Januário Fagundes	Sucupira	Fundamental I – Multisseriada
E. M. São José	Cedro	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada

E. M. Senador Rui Santos	Candeal Pequeno	Fundamental I e II
E. M. Senhor do Bonfim	Rogante	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Senhorinha da Silva Lima	Matão	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Teotônio Correia de Freitas	Mandacaru	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Santa Margarida	Santa Margarida	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Santa Mônica	Marreca	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
		<b>Total de escolas do campo: 35</b>

Fonte: elaborado pela autora, 2024. Fundamentado nos dados do PME de Santa Bárbara, 2015.

O Quadro 14 apresenta um panorama das escolas do campo mencionadas no Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Bárbara, Bahia, em funcionamento no ano de 2015. Ao todo, são listadas 35 unidades escolares distribuídas em diversas comunidades rurais do município, evidenciando o esforço em atender à população do campo.

No que diz respeito à distribuição geográfica, as escolas estão localizadas em comunidades como Chapada, Boqueirão, Lagedo, Rocinha, entre outras, demonstrando uma ampla cobertura geográfica. Referente às etapas de ensino, a maioria das instituições oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental I em turmas multisseriadas, o que é comum em áreas rurais devido à baixa densidade populacional e à necessidade de otimizar recursos. Algumas escolas, como a E. M. Clériston Andrade e a E. M. Senador Rui Santos, também oferecem o Ensino Fundamental II, ampliando as oportunidades educacionais para os estudantes do campo.

Quanto às características pedagógicas, a predominância de turmas multisseriadas indica desafios específicos na prática pedagógica, exigindo estratégias diferenciadas para atender às diversas faixas etárias e níveis de aprendizagem presentes em uma mesma sala de aula. Essa realidade demanda formação continuada dos professores e adequação curricular para garantir a qualidade do ensino.

Entre as implicações para a Educação do Campo, a presença dessas escolas no PME de 2015 reflete o reconhecimento da importância da educação no meio rural

e a tentativa de assegurar o direito à educação para as populações do campo. No entanto, a estrutura multisseriada e a oferta limitada a determinadas etapas de ensino apontam para a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a Educação do Campo, promovendo investimentos em infraestrutura, formação docente e desenvolvimento de currículos contextualizados.

No quadro 15 a seguir estão listadas as escolas no campo em funcionamento em Santa Bárbara no ano de 2022. Após o ano de construção e aprovação do PME (2015), houve situações de fechamento de escolas no campo e também a realização de nucleação intracampo no município, uma tendência que foi se fortificando ao longo dos anos no município.

**Quadro 15: Escolas no Campo em funcionamento em 2022- Santa Bárbara-BA**

<b>Escola</b>	<b>Comunidade</b>	<b>Etapas de Ensino</b>
E. M. Abílio Ribeiro Falcão	Chapada	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Altino Mota Aragão	Boqueirão	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Áureo Filho	Rocinha	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Clériston Andrade	Sítio das Flores	Educação Infantil, Fundamental I, II e EJA
E. M. Daniel Ribeiro de Oliveira	Varinhas	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Francisco Valadares da Silva	Candeal Estrela	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. João Durval Carneiro	Sucupira	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. José Alvino Pereira	São Nicolau	Fundamental II e EJA
E. M. Joselinda Sales Estrela	Pedra do Fogo	Educação Infantil, Fundamental I - 4º e 5º anos multisseriado
E. M. José Sales de Lima	Cruzeiro	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Luiz Pereira de Souza	Gravatá	Fundamental I – Multisseriada
E. M. Mário Cunha de Oliveira	Mocambo	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Nossa Senhora Aparecida	Gravatá	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Nossa Senhora das Graças	Santiago	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Raildo Freitas	Papa Pinto	Fundamental I – Multisseriada

<b>Escola</b>	<b>Comunidade</b>	<b>Etapas de Ensino</b>
E. M. Saturnino Januário Fagundes	Sucupira	Fundamental I – Multisseriada
E. M. Senador Rui Santos	Candeal Pequeno	Fundamental I e II
E. M. Senhorinha da Silva Lima	Matão	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. São José	Cedro	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Teotônio Correia de Freitas	Mandacaru	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. General Ernesto Geisel	Saco do Capitão	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
		<b>Total de escolas do campo: 21</b>

Fonte: elaborado pela autora, 2024. Fundamentado em relatório da Diretoria de Escolas Regionais (DIREG) de Santa Bárbara- BA, 2022.

Analisando os quadros, em 2015 eram 35 escolas no campo, já em 2022 a quantidade é de 21 escolas, evidenciando que 14 escolas no campo foram fechadas ou nucleadas no município entre 2015 e 2022. A justificativa preponderante é de que o processo de nucleação de escolas intracampo foi essencial para a garantia do direito à educação no campo, seja pela falta de infraestrutura dos prédios escolares (geralmente compostos por espaços precários) e economia de recursos financeiros.

Sob a justificativa da diminuição da quantidade de crianças nas escolas, conforme análise de relatórios da Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara, em 2023, 14 escolas foram “nucleadas” entre 2015 e 2022 no município, com já explicitado. Acontece que essa justificativa é complexa e merece mais discussões e pontos de atenção, pois ainda que o número de famílias no campo venha diminuindo processualmente nos últimos anos, o número de matrículas não seguiu o mesmo fluxo. Outro fenômeno que acontece no município é a matrícula de crianças e adolescentes a partir dos Anos Finais na sede do município, devido à pouca oferta dessa etapa na zona rural e pelo imaginário coletivo fomentado de que a sede oferta um ensino de melhor qualidade do que o campo.

Referente às etapas de ensino que ofertam a Educação do Campo, a análise do PME estrutura o ensino da Rede Municipal da seguinte forma: a Educação Infantil, através da creche-escola no campo em Santa Bárbara acontece apenas em 03 escolas no campo. São elas: Creche Escola Municipal Cleriston Andrade, Escola

Municipal Dom Pedro e João Durval Carneiro. Nas demais escolas a Educação Infantil acaba sendo ofertada no modelo multisseriado, em que as crianças dos grupos da Creche e Infantil acabam na mesma sala que os(as) alunos dos Anos Iniciais. Há algumas escolas em que a educação infantil se junta ao 1º e 2º ano.

A Educação na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais acontece em todas as escolas no campo, tendo sua maioria ofertando a multissérie, com exceção da Escola Municipal José Alvino. Essa última, juntamente com a Escola Municipal Cleriston Andrade são as únicas a ofertar o Ensino Fundamental Anos Finais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Silva (2018, p. 26-27) atesta que

A ausência até o início do século XXI de política específica para a Educação das populações camponesas, acarretou um funcionamento precário ou a inexistência de escolas em todos os níveis no campo- a oferta da escolarização na maioria das regiões restringiu-se aos anos iniciais do ensino fundamental, geralmente em turmas multisseriadas, e até os dias atuais é comum a oferta da Educação Infantil junto com as turmas do ensino fundamental, sem infraestrutura adequada, proposta pedagógica para trabalhar com a heterogeneidade e formação específica para o professorado que atua com estas turmas.

Silva (2019) atribui a inexistência de uma Política efetiva para a Educação do Campo às fragilidades que perpassam a sua materialização conforme a educação se interioriza. Essa fragilidade levanta outras, tais como o processo de fechamento de escolas do campo de forma contingencial, sem consulta ou diálogo com a comunidade rural; bem como a atribuição do multisseriado como o maior problema das escolas do campo.

No caso de Santa Bárbara, essa ausência de uma política municipal de Educação do Campo reverbera das lacunas e dos "não-lugares" demarcados na Educação do Campo no Plano Municipal de Educação (PME) e no próprio currículo Documento Curricular Referencial de Santa Bárbara (DCRSB). Essas lacunas e "não-lugares" refletem a falta de um planejamento pedagógico específico e inclusivo para as realidades das escolas rurais, que carecem de uma estrutura mais adaptada à diversidade de realidades e desafios enfrentados pelas populações do campo.

Segue abaixo o quadro completo com os dados de matrículas, dividido entre as escolas do campo e da sede, e com a análise detalhada sobre o aumento ou

diminuição das matrículas, levando em consideração a população do campo, o número de escolas, e a justificativa para o fechamento ou nucleação de escolas no campo (Dados do Censo Escolar- Qedu, 2015- 2022).

**Quadro 16: Matrículas por Etapa de Ensino nas Escolas do Campo e Sede (2015 e 2022)**

**Campo (Zona Rural) \*excluindo Anos Finais**

Ano	Número de Escolas	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	EJA	Educação Especial	Total de Matrículas
2015	36	69	463	1.776	342	0	3.650
2022	21	232	405	1.376	603	306	3.922

**Sede (Zona Urbana) \*excluindo Anos Finais**

Ano	Número de Escolas	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Ensino Médio	EJA	Educação Especial	Total de Matrículas
2015	5	50	181	819	801	342	0	3.485
2022	6	185	194	693	1.007	431	222	3.934

Fonte: dados do Censo Escolar- Qedu. Disponíveis em: <https://qedu.org.br/municipio/2927507-santa-barbara/censo-escolar>. Quadro elaborado pela autora, 2025.

Em análise das matrículas nas escolas do campo de Santa Bárbara, em referência ao quadro 16, é possível apreender que no ano de 2015, o município de Santa Bárbara possuía 35 escolas na zona rural, com um total de 3.650 matrículas, abrangendo creche, pré-escola, anos iniciais e EJA. A educação especial não era contabilizada. Retirou-se dos dados os Anos Finais, devido a não ser uma realidade de todas as escolas, mas apenas ofertada em duas delas. Já em 2022, o número de escolas no campo foi reduzido para 21, resultando em 3.922 matrículas. O número de matrículas cresceu principalmente na creche (69 para 232), pois a Educação Infantil passou a ser ofertada e na EJA (342 para 603), seguindo uma tendência nacional de adesão à Educação de Jovens e adultos na época.

Esse aumento nas matrículas é relativo, pois a diminuição no número de escolas não significa necessariamente que houve uma diminuição na oferta educacional, já que o processo de nucleação escolar (junção de várias escolas em

uma única unidade de ensino) foi adotado. A complexidade dessa questão na Educação do Campo se dá porque representa um desafio para a manutenção da acessibilidade e da proximidade da educação enquanto um direito inegociável, pois obriga crianças e adolescentes do campo a se deslocarem mais longe para acessar as escolas nucleadas, bem como há uma perda dos vínculos identitários e culturais com a própria comunidade e seu modo de vida e organização, um dos princípios da concepção de Educação do Campo.

Uma lacuna encontrada tanto nos relatórios internos da Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara quanto no monitoramento do próprio PME (2015-2024) é a inexistência de informações sobre o fechamento de escolas no campo e quais escolas sofreram o chamado processo de nucleação. Com os dados encontrados e comparando a lista de escolas no campo disponível no PME (2015) e nas informações atuais (2022-2023) dos relatórios e listas de escolas em funcionamento, foi possível elaborar o quadro 17 abaixo, mas que não especifica se a escola foi fechada ou nucleada, apenas que não se encontra mais em funcionamento em sua respectiva comunidade.

**Quadro 17: Escolas Fechadas/Nucleadas no Município de Santa Bárbara (2015-2022)**

<b>Escola</b>	<b>Comunidade</b>	<b>Etapas de Ensino</b>
E. M. Antônio Carlos Magalhães	Lagedo	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. D. Pedro II	Água Pequena	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Donato José de Lima	Casa Nova	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Edson Almeida	Borda da Mata	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. João Venerável de Oliveira	Boa Vista	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. José Freire de Lima	Dunda	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Jovêncio Alves de Jesus	Formiga	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada

<b>Escola</b>	<b>Comunidade</b>	<b>Etapas de Ensino</b>
E. M. Luís Ferreira Maia	Pindobeira	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Maria Quitéria	Mocó	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Oscar Marques	Mata Grande	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Paulo Américo	Caraíbas	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Senhor do Bonfim	Rogante	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Santa Margarida	Santa Margarida	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
E. M. Santa Mônica	Marreca	Educação Infantil, Fundamental I – Multisseriada
		<b>Total de Escolas Fechadas/Nucleadas: 14</b>

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

De acordo com Oliveira (2010)

(...) quando se fala de escolas nucleadas, se fala de escolas nucleadas ou agrupadas, não se está falando da mesma coisa, sempre. Em distintos municípios e estados, a Nucleação não ocorreu da mesma maneira ou seguindo os mesmos princípios. Há lugares onde a Nucleação significou o fechamento das pequenas escolas rurais e a transferência de seus alunos para uma escola “completa”, necessitando que se faça o deslocamento desses alunos até a escola núcleo. Há casos nos quais a escola núcleo se localiza na própria comunidade e há casos nos quais a escola se localiza em uma comunidade vizinha. Existem casos em que as pequenas escolas rurais foram mantidas, passando a depender funcionalmente, de uma escola maior, que serve de sede administrativa para as pequenas escola a ela nucleadas/agrupadas (Oliveira, 2010, p. 6).

Oliveira (2010) destaca a complexidade e a diversidade das experiências de nucleação escolar em diferentes contextos, evidenciando que não há um modelo único ou universal. Esse panorama permite refletir sobre a realidade das escolas multisseriadas e o processo de nucleação em Santa Bárbara-BA. A nucleação, que no município resultou no fechamento de 14 escolas no campo entre 2015 e 2022,

reflete uma política que desconsidera as especificidades das comunidades rurais e as potencialidades das escolas multisseriadas. Essas escolas, frequentemente vistas como "problema", podem, na verdade, ser soluções viáveis e adequadas, especialmente quando fortalecidas por práticas pedagógicas contextualizadas e estruturadas com apoio técnico e administrativo.

O fechamento das escolas no campo, promovido pelo processo de nucleação, desestrutura a vida comunitária, dificulta o acesso à educação e impõe deslocamentos longos e custosos para os(as) estudantes. Além disso, ignora os princípios da Educação do Campo, que propõem o fortalecimento das escolas locais como parte da identidade e do desenvolvimento das comunidades rurais.

Como Oliveira (2010) argumenta, a nucleação pode, em alguns casos, ser adaptada às necessidades locais, mas não deve ser aplicada de forma padronizada e indiscriminada. Em Santa Bárbara, o processo em curso não apenas fragilizou a relação entre escola e comunidade, mas também comprometeu o direito à Educação do Campo, reforçando a necessidade de alternativas que respeitem as especificidades locais e valorizem as escolas multisseriadas como espaços de aprendizagem e construção social.

Tais escolhas políticas e pedagógicas evidenciam um descompasso entre as políticas educacionais e as necessidades concretas das comunidades camponesas. Isso acentua as dificuldades pedagógicas, especialmente quando não é acompanhado de um processo legítimo e contínuo de formação das(os) educadoras(es) e de recursos e financiamentos adequados. Isso se torna um "não-lugar", pois as escolas do campo, em vez de serem espaços de aprendizagem significativos, com uma metodologia adaptada às especificidades do campo, acabam sendo espaços limitados e desprovidos de recursos, o que impede o pleno desenvolvimento da educação nesse contexto.

O Plano Municipal de Educação (PME), ao não considerar de maneira mais enfática as especificidades da Educação do Campo, acaba por submeter as escolas no campo a uma abordagem genérica, que não responde às peculiaridades dessas comunidades. O PME de Santa Bárbara, assim como em muitas outras localidades, não contempla adequadamente as necessidades de formação continuada das(os) professoras(es), a melhoria das infraestruturas escolares e a oferta de materiais didáticos que contemplem a realidade do campo, suas tradições e seus desafios. Isso

cria uma lacuna que, ao não ser preenchida, resulta na perpetuação da fragilidade dessas escolas, afetando diretamente na qualidade da educação.

Além disso, o currículo proposto pelo DCRSB, se não for suficientemente flexível e inclusivo, pode reforçar ainda mais estes "não-lugares". Ao não integrar a cultura, as práticas e as necessidades do campo de forma efetiva, o currículo acaba não respondendo aos interesses e aos saberes das populações do campo, dificultando o vínculo entre o aprendizado escolar e a realidade das(os) estudantes.

Quando se fala em "não-lugares", refere-se aqui aos espaços educacionais que não possuem identidade própria, que não acolhem a diversidade cultural e social das comunidades em que estão inseridos. As escolas no campo, ao serem tratadas de forma homogênea, sem considerar sua especificidade, tornam-se esses "não-lugares" – espaços vazios de significado para as(os) estudantes do campo, que se distanciam de sua concepção educacional, que é muito mais que uma simples proposta.

Em resumo, a fragilidade do fechamento de escolas e do modelo multisseriado nas escolas rurais de Santa Bárbara pode ser atribuída ao fato de que as políticas educacionais, tanto no PME quanto no DCRSB, não contemplam adequadamente as necessidades específicas da Educação do Campo. A ausência de uma visão integrada e contextualizada para essas escolas resulta em um processo educacional que carece de sentido e eficácia, criando "não-lugares" que limitam as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades das crianças, adolescentes e juventudes rurais.

É crucial que haja uma revisão dessas políticas, que reveja e intervenha para a efetivação e implementação de lugares para a Educação do Campo no município, através de Políticas Públicas municipais que dialoguem com os marcos legais, princípios, concepção e práxis da Educação do Campo, a partir de uma educação mais inclusiva, que respeite a diversidade, promova a valorização da cultura do campo, sua identidade política, histórica e que garanta a infraestrutura necessária para uma educação de qualidade.

## 5 ALGUMAS CONCLUSÕES

(...) me embrenhava pela mata nos caminhos de ida e de volta, e aprendia sobre as ervas e raízes (...) Aprendia que tudo estava em movimento – bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em suas aulas. Meu pai olhava para mim e dizia: “O vento não sopra, ele é a própria viração.”, e tudo aquilo fazia sentido. “Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida”, ele tentava me ensinar. Atento ao movimento dos animais, dos insetos, das plantas, alumbrava meu horizonte quando me fazia sentir no corpo as lições que a natureza havia lhe dado. Meu pai não tinha letra, nem matemática, mas conhecia as fases da lua. Sabia que na lua cheia se planta quase tudo; (...). (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 99).

A escolha de trechos do romance *Torto Arado* para inaugurar cada capítulo desta dissertação reflete o diálogo entre literatura e educação, evidenciando como ambas podem revelar, narrar e questionar a realidade social. A narrativa de Itamar Vieira Junior, marcada por personagens que vivem e resistem no campo, nos lembra que a educação precisa de cuidado, paciência, contexto e trabalho coletivo. Os trechos selecionados dialogam com a importância política da Educação do Campo, denunciando a invisibilidade das comunidades rurais e a desigualdade de acesso às políticas públicas, bem como a falta de sentido que uma educação descontextualizada da realidade campesina causa na vida das populações do campo. Assim, literatura, educação e políticas públicas se juntam, formando uma tríade que permite reflexão com poética.

Ao retratar o enfrentamento das comunidades contra as forças desiguais que dominam há séculos o campo brasileiro, *Torto Arado* também nos inspira a reconhecer a educação como um direito que transforma realidades. Para a conclusão, busca-se realizar uma analogia com o percurso desta pesquisa: a educação exige paciência e esperança, pois é no ato de esperar e no trabalho coletivo que florescem as mudanças sociais. Essas epígrafes reafirmam a necessidade de compromisso com a construção de um futuro mais justo por meio do conhecimento, vinculando a luta pela educação à resistência e à força da comunidade, tão vividamente narradas por Vieira Junior.

Compreendemos que o PME de Santa Bárbara reflete uma tentativa inicial de incluir as necessidades do campo, mas carece de um diagnóstico aprofundado e de uma metodologia clara para orientar ações que atendam às particularidades das escolas rurais. Para que o PME mobilize de fato as políticas educacionais municipais e assegure equidade educacional à população rural, é fundamental que o plano seja

aprimorado com diagnósticos detalhados, representatividade no processo de construção, e estratégias concretas e diferenciadas para o campo, alinhadas com as diretrizes e metas do PNE voltadas à educação do campo.

A crítica à implementação de políticas públicas no município de Santa Bárbara evidencia uma lacuna significativa na valorização e estruturação das escolas multisseriadas do campo. Observa-se, não apenas a ausência de metodologias pedagógicas contextualizadas, mas, em muitos casos, uma negação de uma concepção de educação, que é fundamental para atender às especificidades das comunidades rurais.

As escolas multisseriadas, comuns em áreas rurais enfrentam desafios particulares, como a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a heterogeneidade de idades e níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula. A falta de uma proposta pedagógica contextualizada que incorpore os saberes locais e as realidades do campo compromete a efetivação de uma Educação do Campo que seja, de fato, enraizada na práxis pedagógica das escolas, tornando-as verdadeiramente escolas do campo.

Some-se a isso o desafio da alfabetização e do letramento, especialmente em contextos de distorção idade-série, é um problema grave que exige novas abordagens metodológicas. A ausência de políticas públicas que reconheçam e valorizem as especificidades das escolas do campo contribui para a perpetuação de práticas pedagógicas descontextualizadas, que não atendem às necessidades dos estudantes e das comunidades rurais.

Por isso entende-se que este conceito de "escolas DO campo", em contraste com as "escolas NO campo", também é uma crítica importante. A pesquisa aponta que, apesar de as escolas de Santa Bárbara estarem localizadas no campo, elas não seguem os princípios da Educação do Campo, o que limita sua capacidade de se conectar com as realidades culturais e econômicas das comunidades rurais. Para superar isso, é essencial que o município construa uma Política Pública Municipal de Educação do Campo, com metodologias específicas, planejamento e formação contínua que estejam em sintonia com as necessidades do campo e com a participação ativa das comunidades rurais.

Também observou-se as fragilidades com relação ao monitoramento e da avaliação das políticas educacionais. E isso não fica apenas a cargo dos municípios,

mas tanto em nível de estado como da União. Foi possível perceber desatualização de sites e portais, descontinuidade de acompanhamento ou a não publicização dessas informações de forma atualizada. Nos municípios, há informações que se perdem e que seu resgate se torna inviável, sobretudo, quando há mudanças de gestões políticas e há uma prática comum de não deixar documentos e registros que possam facilitar as transições de governo.

Além disso, a falta de uma metodologia específica para as escolas multisseriadas é uma lacuna importante, que exige uma pesquisa sobre como adaptar o ensino para essas realidades. A formação continuada das(os) educadores também carece de um estudo mais aprofundado sobre sua estruturação e eficácia, especialmente em um contexto rural. A relação entre escolas urbanas e rurais e a invisibilidade das comunidades rurais no PME também foram pontos não suficientemente explorados. Por fim, um estudo longitudinal sobre o impacto das políticas públicas de Educação do Campo ao longo do tempo seria fundamental para compreender as mudanças e desafios enfrentados pelas escolas e pela comunidade educacional.

No município de Santa Bárbara, as escolas do campo contam apenas com programas federais e estaduais (estes de forma pontual) para viabilizar ações e investimentos na Educação do Campo, entre eles os já citados: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-Campo), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Educa Censo, a iniciativa Educação Conectada, o Busca Ativa “Fora da escola não pode”, o Plano de Formação Territorial, o Tempo de Aprender, o Brasil na Escola, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). No âmbito municipal não há políticas ou recursos próprios do município destinados especificamente à Educação do Campo, efetivados por uma política pública municipal.

Ao retomar os objetivos da pesquisa, a dissertação propõe um aprofundamento na análise das políticas públicas de Educação do Campo, especialmente a partir da implementação do PME e do DCRSB, com o intuito de fortalecer o debate e a ação política em torno da Educação do Campo, tornando-a um direito de todos e não uma mercadoria. A reflexão sobre as forças sociais e políticas envolvidas, assim como o impacto das políticas no fortalecimento da Educação do Campo, continua sendo um desafio central para garantir a transformação real e eficaz dessas no Brasil,

principalmente nos municípios considerados rurais, em que as dificuldades na descentralização da Educação Básica se acentuam.

Nas últimas décadas, as políticas neoliberais têm colonizado a esfera educacional, introduzindo mecanismos de controle e padronização que fragilizam as singularidades da Educação do Campo e excluem com muitas sutilezas os movimentos sociais do campo do debate sobre seu próprio destino. Para essa problemática instituímos três dimensões para discutir: (1) a negação do protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo; (2) o efeito engessador da BNCC e das políticas de avaliação e ranqueamento; e (3) o impacto das parcerias público-privadas e do agronegócio na configuração das políticas municipais.

A ausência da participação e, portanto, da voz dos Movimentos Sociais do Campo nos processos de elaboração do PME de Santa Bárbara podem estar refletindo um padrão nacional de fragilização dessas organizações, impedindo tanto que as próprias entidades compreendam a importância em garantir sua vez e voz nesses processos de elaboração das políticas educacionais, quanto que suas demandas por uma pedagogia contextualizada sejam incorporadas às políticas locais.

Afinal, estes movimentos ao longo das décadas foram os responsáveis por elaborar metodologias e pedagogias populares que a educação formal deixava a desejar e a não representar as populações do campo. Exemplo disso são as ações como as do MST, do FONEC, da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro construíram ao longo de décadas práticas educativas não formais que valorizam saberes locais e autonomia comunitária, mas têm sido sistematicamente afastados dos espaços decisórios oficiais. Sem a participação dos segmentos legítimos do campo, as medidas municipais perdem legitimidade e eficácia, pois deixam de contemplar o protagonismo e as perspectivas de uma educação que tem como conteúdo a própria vida e que, historicamente, sustentam a Educação do Campo.

Olhando para a tentativa de uniformização da educação, a BNCC, ao estabelecer conteúdos e competências únicas para todo o país, não pode deixar de considerar as especificidades culturais, ambientais e econômicas das comunidades, impondo um currículo alheio ao cotidiano do campo, do contrário servirá para fomentar desigualdades e a lógica neoliberal que incorpora o lema “preparar para o mercado de trabalho” como eixo central, deslocando o caráter emancipatório da escola e reduzindo a Educação do Campo a uma formação vocacionada e fragmentada.

Os sistemas de avaliação externa e os rankings (IDEB, ENEM) transformam a escola em objeto de medição padronizada, estimulando práticas de “ensino para o teste” e desconsiderando processos formativos próprios das turmas multisseriadas do campo e suas realidades que não dão conta de serem refletidas em uma avaliação externa. Além disso, a ação coordenada dos Institutos vinculados ao agronegócio (Lemann, Ayrton Senna, Unibanco, etc.) entram no espaço educativo sob o disfarce de filantropia, mas acabam por direcionar políticas para a lógica empresarial, enfraquecendo o caráter público da Educação do Campo, já que a atração de recursos privados tem servido de pretexto para cortes orçamentários estatais, transferindo para organizações com interesses mercadológicos a definição de diretrizes pedagógicas em ambientes do campo.

À medida que o Estado terceiriza iniciativas ao setor privado, os Movimentos Sociais do Campo perdem espaços de articulação e visibilidade, precarizando redes de solidariedade e protagonismo local, o que reflete nas políticas públicas- seja na macro ou na micropolítica- fragilizando também os municípios, e sua relação com os movimentos sociais.

Outro ponto nevrálgico é a necessidade de formação docente a partir de um Plano de Formação Continuada que venha enquanto política pública contribuirá na formação dos professoras(es) do campo de Santa Bárbara para dirimir ao máximo as dificuldades e defasagens motivadas ao longo da história pelas mais diversas conjunturas e acentuadas pelo período pandêmico entre 2020-2021, irá assegurar um processo direcionado e orgânico de formação docente com foco na realidade, portanto nos problemas e potencialidades locais.

No momento, não há uma metodologia de trabalho para as escolas do campo multisseriadas. Ocorre que as crianças estão multisseriadas, porém a proposta didático- pedagógica e metodológica estrutura-se como se fossem escolas seriadas, deixando assim uma descontextualização e uma contradição na forma de desenvolver o trabalho. Afinal, uma metodologia específica para multissérie facilitaria o trabalho das(os) professoras(es).

Balizando-se nas discussões teórico- metodológicas de autoras(es), pesquisadoras(es) e estudiosas(os) e ativistas da Educação do Campo, é possível apreender que as escolas do município de Santa Bárbara, apesar de serem escolas localizadas **NO** campo, não podem ser classificadas como escolas **DO** campo, pois

não desenvolvem os princípios, diretrizes e metodologias de Educação do Campo, contextualizadas à realidade rural, seu modo de vida, sua cultura, suas atividades econômicas, visões e perspectivas de mundo.

Outra fator ligado à essa percepção é que não há nenhuma relação entre as escolas localizadas na sede do município com a Educação do Campo, ainda que tenham uma clientela de alunas(os) das comunidades rurais não conseguem contextualizar suas realidades e não possuem uma proposta geral de Educação do Campo no município, com ampla participação dos sujeitos do campo e os Movimentos Sociais que os representam, a ser preconizada nos documentos oficiais gerais (PME, DCRSB – e naturalmente nos PPP's das escolas). Necessitando, portanto, da construção, por meio da Política Pública Municipal de Educação do Campo, com metodologia, planejamento e formação continuada específicas para a realidade do campo de Santa Bárbara- BA, em que as escolas do município possam concretamente ser escolas do e no campo, assumindo seu protagonismo, com ampla participação das comunidades e dos Movimentos Sociais do Campo.

A reflexão final também aponta para a importância de um futuro estudo empírico que envolva a escuta das(os) educadoras(es) do campo, buscando observar a prática pedagógica nas escolas e analisar mais profundamente como as políticas públicas de Educação do Campo reverberam no chão da sala de aula. Essa pesquisa futura pode fornecer um olhar mais próximo e detalhado sobre a implementação do PME e suas implicações reais no cotidiano das escolas do campo, permitindo uma avaliação mais precisa do impacto das políticas educacionais no município de Santa Bárbara-BA, ampliando o olhar para a visão dos sujeitos sobre os documentos legais e como reverberam na prática.

A pesquisa busca contribuir com as discussões sobre a efetivação da Educação do Campo no município de Santa Bárbara- BA, apontando lacunas e sugerindo áreas para aprofundamento nas futuras políticas e documentos educacionais. Espera-se que ele sirva como insumo e subsídio para a construção de um Plano Municipal de Educação mais alinhado às necessidades das escolas do campo, considerando suas especificidades e desafios, respeitando e fortalecendo os princípios e a concepção de Educação do Campo preconizada e protagonizada pelos Movimentos Sociais do Campo.

Em síntese, concluímos que é na confluência de fatores (silenciamento dos Movimentos Sociais do Campo, padronização neoliberal via BNCC e avaliação externa, e penetração do agronegócio por parcerias público-privadas) que têm sido produzidas as políticas municipais engessadas e desalinhadas com a realidade do campo. Ao apontar a importância da participação ativa das comunidades campesinas na formulação de políticas educacionais, este trabalho visa impulsionar um processo de transformação educacional mais inclusivo, equitativo e contextualizado, impactando positivamente a trajetória educacional do município, bem como busca-se contribuir com futuras pesquisas e produções acadêmicas no campo das políticas educacionais no Território do Sisal e demais regiões da Bahia e do Brasil.

Destarte, contrariando as perspectivas neoliberais vestidas de novidades, todos os esforços são para que a Educação do Campo deixe de ser menção protocolar em documentos e se torne uma práxis cada vez mais efetiva de resistência, empoderamento comunitário e transformação social, que reafirme a necessidade de um maior alinhamento entre as políticas públicas e as demandas das comunidades rurais, propondo um fortalecimento da Educação do Campo como instrumento de transformação social e resistência. Pois é preciso dizer: não há prioridade para a Educação do Campo no PME. E tal conclusão advém da escolha pelas perspectivas neoliberais, das fundações privadas, dos índices, das avaliações externas e da narrativa de esvaziamento do campo a partir da falsa concepção de que o campo não tem gente, e, portanto, não necessita de políticas públicas.

Retomamos, ainda, o conceito de “lugar e de “não lugar”. Afinal, a análise dos documentos educacionais de Santa Bárbara-BA revela que, embora haja avanços no reconhecimento formal da Educação do Campo, persistem muitos não-lugares, refletidos nos espaços educativos desprovidos de sentido de pertencimento, marcados pela ausência de escuta, identidade e diálogo com os saberes dos povos do campo.

Esses não-lugares precisam urgentemente se tornar lugares no sentido geográfico e político do termo: territórios vivos de memória, resistência e produção de conhecimento enraizado. Isso implica reconhecer a participação legítima e ativa dos movimentos sociais do campo como eixo estruturante da construção de políticas públicas, garantindo que o Plano Municipal de Educação (PME) deixe de apenas

tangenciar as realidades rurais e assuma, de fato, o campo como prioridade em um município marcadamente rural.

Tal movimento exige metas, estratégias e ações específicas, tais como a formação continuada voltada à Educação do Campo, a alocação orçamentária justa para a Educação do Campo, a institucionalização de uma política municipal para o campo e implementação efetiva de um currículo contextualizado. Tudo isso de forma coletiva e continuada, incluso na política educacional municipal é capaz de romper com a lógica homogenizadora e de afirmar o campo como um lugar de direitos, identidade fortalecida, diversidade e saberes próprios.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, M. E. C. Planos Decenais de Educação: Um Estudo de Caso do Brasil. **Ministério da Educação**, 2021. Disponível em: <[https://www.tcesc.tc.br/sites/default/files/ALEXSANDER\\_MEC\\_TCE\\_EDUCA\\_2021\\_09\\_28.pdf](https://www.tcesc.tc.br/sites/default/files/ALEXSANDER_MEC_TCE_EDUCA_2021_09_28.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2025.
- AUGÉ, M. Los "no lugares": espacios del anonimato – una antropología de la sobremodernidad. Tradução de Margarita Mizraji. 5. reimp. Barcelona: Gedisa, 2000. Título original: **Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité**. Disponível em: <https://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2609/files/2009/03/marc-auge-los-no-lugares.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2025.
- ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Revista de Ciências da Educação**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 89-104, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WdZJSBZV77Bf9sXMTH7LkLH/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2023.
- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. CEDES, Ago. 2007, vol.27, no. 72, p.157-176.
- ARROYO, M. G. "Pluralidade como condição para educação integral." **Centro de Referências em Educação Integral**. Entrevista. Disponível em: [educacaointegral.org.br](http://educacaointegral.org.br). Acesso em: 03 de out. 2024.
- BAHIA. Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia. **Cartilha do PPA Participativo**. SEPLAN, Salvador, 2007. Disponível em: [http://www.ppaparticipativo.ba.gov.br/downloads/pdf/cartilha\\_ppa.pdf](http://www.ppaparticipativo.ba.gov.br/downloads/pdf/cartilha_ppa.pdf). Acesso em: 03 dez. 2024.
- BOURDIEU, P. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, P. A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 39-69.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Art. 205, p. 114.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192#:~:text=O%20primeiro%20Plano%20Nacional%20de,Lei%20n%C2%BA%204.024%2C%20de%201961](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192#:~:text=O%20primeiro%20Plano%20Nacional%20de,Lei%20n%C2%BA%204.024%2C%20de%201961). Acesso em 03 de abr. 2024.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 4 abr. 2013. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 22 abr. 2025.

BRAZOTO, D. M. Educação pública e sua evolução histórica: Ocorrências no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 12, Vol. 06, pp. 48-63. Dezembro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ocorrencias-no-brasil>. Acesso em 01 de fev. 2024.

BUTTIMER, A. Lar, horizontes de alcance e o sentido de lugar. Tradução de Letícia Pádua. *Geograficidade*, Salvador, v. 5, n. 1, p. 4–19, verão 2015. Tradução do capítulo “Home, Reach, and the Sense of Place”, publicado originalmente em: BUTTIMER, Anne; SEAMON, David (orgs.). **The Human Experience of Space and Place**. New York: St. Martin’s Press, 1980. p. 166–187. Disponível em: <https://www.geograficidade.org>. Acesso em: 20 de mar.2025.

CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percurso. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf>. Acesso em: 07 fev. 2024.

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. *Revista de Educação*, 40(2), 197-214. 2015. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=280289&key=072c077c4aef39fe4f804ac7eeb654bc>. Acesso em 12 fev. 2024.

CARNEIRO, V. M. O., DUARTE, A. P. M. Orgs. **Contribuições para construção de um currículo contextualizado para o Semiárido**. Feira de Santana- BA: MOC/Curviana. 2013.

CASTRO. G. **Retalhos da educação contextualizada para convivência com o semiárido sertão do Ceará**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

CAVALCANTI, A. de H.; CARVALHO, W. L. de. **A Educação do Campo no Cenário da Política Educacional Brasileira: Breve Histórico**. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 30, n. 2, p. 1-18, maio/agosto, 2021.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

COSTA, L. M.; BATISTA, M. S. X. O currículo na perspectiva da educação do campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081>. Acesso em: 10 jan. 2025.

COUTINHO, C. (Org.). **O leitor de Gramsci: Escritos políticos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COUTINHO, C. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CURY, C.R.J. **A Educação Básica no Brasil**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; Anpae, 2017. 216 p. ISBN: 978-85-93380-18-1.

DOURADO, L. F. MARQUES, L. R.; SILVA, M. V. **Políticas de financiamento no Brasil contemporâneo: a corrosão do Estado e o direito à educação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 15, n. 33, p. 663-688, set./dez. 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1449/1068>. Acesso em: 12 out. 2024.

FLORES, C. D. **Territórios de Identidade na Bahia: saúde, educação, cultura e meio ambiente frente à dinâmica territorial**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19347/1/Territ%C3%B3rios%20de%20Identidade%20na%20Bahia%20-%20Cintya%20Flores%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **Documento Final da 2ª Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014**. Brasília: FNE, 2015. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 60ª Edição, 2019.

FRIGOTTO, G.(2011). **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma**. In Munarim, A. et al.(Orgs.). Educação do campo: reflexões e perspectivas (pp. 19-45). 2. ed. Florianópolis: Insular.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976. v. 1.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1989.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, vol. 3: Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política. COUTINHO, C. N. (Trad.); HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A.(Co-edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v.6.

GRAMSCI, A. Textos – Coletânea. In: SADER, Emir (Org.). **Gramsci: poder, política e partido**. Trad. Eliana Aguiar. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

GENTILI, P. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Educação e Sociedade, v. 30, n. 109, p. 1083-1117, Dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

GONÇALVES, G. Q.; CARVALHO, J. A. M. de; WONG, L. L. R.; TURRA, C. M. A transição da fecundidade no Brasil ao longo do século XX: uma perspectiva regional. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 41, p. e0098, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/ZcHzYKQDKBtkSrmPzhpFqn/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

HAGE, S. M. (2010). **Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate**. In Soares, L., et al.(Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (pp. 460-476). Belo Horizonte: Autêntica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2017.

JACOMINI, M. A. **O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais**. Educação e Pesquisa. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 46, e214645, 2020. Disponível em: [scielo.br/j/ep/a/DvDZ7rSjPW99fsSXfygdXwj/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/ep/a/DvDZ7rSjPW99fsSXfygdXwj/?format=pdf&lang=pt). Acesso em 03 de abr. 2024.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. Educação & Realidade**, Florianópolis, UFSC, v. 44, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623645783>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/syCgqHPMfmYQN8QtggrfqVt/>. Acesso em: 03 out. 2024.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Monica C. **Por uma Educação Básica do Campo**. Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Brasília, 1999.

LAVAL, C. (2019). **A Escola Não é uma Empresa**. Boitempo Editorial.

LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. São Paulo. Cortez, 1999.

LIMA, E. de S. **Formação continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2011.

LIMA, E. de S., SILVA, A. M. da. (orgs.). **Diálogos sobre Educação do Campo**. 2º ed. Teresina- PI: EDUFPI, 2014.

LOMBARDI, J. C. Crise do Capitalismo e Educação. XII Jornada do Histedbr. X Seminário. Dez. de 2014. In: **Crise Capitalista e Educação Brasileira**. Uberlândia: MG. Navegando Publicações. 2016.

MATTOS, M. B. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020052, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8657754. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657754>. Acesso em: 28 out. 2023.

MASSON, G. **A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais**: contribuições do materialismo histórico dialético. In: SOUZA, J.V. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

MASSON, G. **O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social**. In: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G.; SUBTIL, M. J. D. *Marxismo(s) & educação*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. pp. 18-38.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Outubro Revista, vol. 07, ed. 04. 1998. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/meszaros/1998/02/40.pdf>. Acesso em 21 de setembro de 2023.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, M. C. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). *Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, 2002. p. 7-9. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

MOLINA, M. C. **A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais Políticas Públicas**. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MUNARIM, Antonio. **O cenário da construção de uma política pública de Educação do Campo**. *Marco Social*, Instituto Souza Cruz, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 8-11, jul. 2010.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, L. V. F. de. **Santa Bárbara e sua história**. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo-In: Cidades da Bahia. 1. Bahia- História. 2. Santa Bárbara. 2005.

OLIVEIRA, M. E. N., NASCIMENTO, T. O. S., & MILITÃO, S. C. N. (2019, maio/agosto). O processo de elaboração dos planos municipais de educação: saberes, diretrizes, políticas e práticas. **RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 35(2), 491-513. (PDF) Planos decenais de educação em municípios brasileiros pós PNE (2014-2024): elaboração, monitoramento e avaliação.

PEREIRA, A. G. (org.). **A educação segundo o Semiárido**. Ceará. Secretaria de Cultura do Estado. Fortaleza-CE: Premius, 2013.

PEREIRA, V. C. DE PAULA, A. P. **Diálogo de Saberes como concepção na construção do conhecimento e método de trabalho na Educação do Campo**. 2022.

PIEROBON, J. R. D. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024**: tramitação do projeto de lei nº 8035/2010. Orientador: Maria Aparecida Segatto Muranaka. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/128117/000850715.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 de abr. 2024.

POMPONET, A. S. **Plano plurianual participativo 2008-2011 na Bahia: uma análise**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2012. 140 f.

QEDU. **Censo Escolar - Santa Bárbara**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2927507-santa-barbara/censo-escolar>. Acesso em: 10 jan. 2025.

REIS, E. dos S. **Educação do Campo: escola, currículo e contexto**. Juazeiro-BA: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

REIS, E. dos S. Caderno Multidisciplinar. **Educação e contexto do Semiárido Brasileiro**: refletindo a educação no Semiárido brasileiro. Ano 1. N. 01, mai. 2006. Juazeiro: Bahia: Selo Editorial RESAB, 2006.

ROSA, J. da; ANTUNES, H. S. Olhares para a Educação do Campo: Em Busca da Construção do Projeto Político-Pedagógico. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 3, n. 6, p. 99-106, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/66011/46755>. Acesso em: 07 fev. 2024.

SANTOS, J. R. dos. Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, e3834, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uftr.rbec.v4e3834>. ISSN 2525-4863. Disponível em:

<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/3834/14653>. Acesso em: 1 nov. 2024.

SANTOS, M. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação**: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. Ensaio: aval. pol. publ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0185.pdf>. Acesso em: 04 de abr. 2024.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação e regime de Colaboração. in: BRZEZINSKI, Í. (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018. p. 27-46.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. Campinas: Autores Associados, 2020.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning. Capítulo 3. 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5066895/mod\\_resource/content/1/leonardo%20secchi\\_ciclo%20de%20politicass%20publicas.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5066895/mod_resource/content/1/leonardo%20secchi_ciclo%20de%20politicass%20publicas.pdf). Acesso em: 03 nov. 2023.

SILVA, F. D. S. "O 'Território' da Educação do Campo no 'Latifúndio' do Plano Nacional de Educação: os desafios para a garantia do direito à educação". **Revista REVELLI**, Vol. 12, 2020, Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação, ISSN 1984-6576, E-202018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10042>. Acesso em: 28 set. 2023.

SILVA, F. D. S. CAVALCANTE, L. O. H.; ABREU, L. F. **Relatório Técnico Anual do Projeto de Pesquisa Os Planos Municipais de Educação dos municípios do Território do Portal do Sertão**: um estudo sobre a Educação do Campo. Feira de Santana: UEFS- PPGE, 2022 (Relatório de Pesquisa).

SILVA, M. do S. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 23–41, 2018. DOI: 10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-04. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46390>. Acesso em: 15 set. 2024.

SILVA, M. V.; MARQUES, L. R.; DOURADO, L. F. Políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Revista Educação e Ciências Sociais**, UNEB, Salvador, v. 5, n. 9, jul./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.38090/recs.2595-9980.v5.n9.7>.

SILVA, L. S. Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial. Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE): espaço de formação da classe trabalhadora e suas implicações na práxis Educativa. Entrelaçando. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. N. 6 · V. 1 · p. 75-93 · Ano III (2012) · Set.-Dez. · ISSN 2179.8443. Caderno Temático IV.

SÍTIO IBGE. **Panorama do município de Santa Bárbara, BA.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/santa-barbara/panorama>. Acesso em: 09 set. 2024.

SOUZA, C. **Políticas Públicas:** uma revisão de literatura. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?for#>. Acesso em 15 de jul. 2023.

SOUZA, L. A. **Educação do Campo em São Gonçalo dos Campos-BA:** uma análise a partir do Plano Municipal de Educação. Dissertação de Mestrado. UEFS. 2023. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1430>. Acesso em 09 de ago. 2024.

SOUZA, L. A. SILVA, F. D. de S. Monitoramento e avaliação do Plano Municipal de São Gonçalo dos Campos – BA: uma análise sobre Educação do Campo. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-22, 2024. ISSN 2237-0315. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8417/3710>. Acesso em: 07 jan. 2024.

SCAFF, E. A. da S; OLIVEIRA, M. dos S. de; ARANDA, F. P. N. **Planejamento educacional e poder local na elaboração dos planos municipais de educação.** Quaestio, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 133-147, abr. 2018.

SHIROMA, E. O.; Araújo, J. C. S. (2005). **Metodologia da pesquisa em educação: teoria e prática.** São Paulo: Atlas.

SEMERARO, G. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, 16. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G6NwYF7z7khvhqjQmkz7cfM/>. Acesso em 03 de abr. 2024.

SENA, I. P. F. DE S., SILVA, F. D. DE S., & SILVA, W. A. (2024). **A Educação brasileira sitiada:** as reformas neoliberais e seus objetivos para a formação da classe trabalhadora. *Linguagens, Educação E Sociedade*, 28(58), 1–30. <https://doi.org/10.26694/rles.v28i58.5479>

TEIXEIRA, E. C. **As dimensões da Participação Cidadã.** Caderno CRH, Salvador, n. 26/27, p.179-209, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://base.socioeco.org/docs/18669-63172-1-pb.pdf>. Acesso em 15 de abr. 2023.

TEIXEIRA, E. C. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. In: **Políticas Públicas - O Papel das Políticas Públicas.** AATR- BA. 2002. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf). Acesso em 15 de abr. 2023.

VASCONCELOS, K. E. L.; SILVA, M. C. da; SCHMALLER, V. P. V. **(Re)visitando Gramsci**: considerações sobre o Estado e o poder. *Katálysis*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 86-94, jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802013000100009>. Acesso em: 22 jan. 2024.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 01-**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA BÁRBARA**

**Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação**

**Educação de Santa Bárbara – Bahia**

**Lei Municipal nº 520/2015**

**Período**

**2015-2017**



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA BÁRBARA

**1. RESPONSÁVEIS PELA AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**COMISSÃO COORDENADORA: (Ato nº15/2017)**

Miriam Falcão Damasceno Cerqueira – Secretaria Municipal de Educação  
Maria Izaura Araújo Estrela – Secretaria Municipal de Educação  
Janete Amorim de Brito – Representante dos Professores

**EQUIPE TÉCNICA DO PME: (Ato nº92/2017)**

Hermelinda Lys Carneiro de Andrade – Técnica do PAR  
Janete Amorim de Brito – Técnica Responsável pelo PME  
Adailton Coutinho de Jesus – Técnico Responsável Pacto / Pnaic



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA BÁRBARA

## 5. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Depois da Equipe Técnica e da Comissão Coordenadora debruçarem-se por muitos dias sobre o Plano Municipal de Educação analisando cada diretriz, meta e estratégia chegou-se à conclusão de que o Plano Municipal de Educação de Santa Bárbara, apresenta estrutura e conteúdo conforme o documento-base do Plano Nacional Educação, porém de forma desalinhada, o que dificultou o monitoramento do mesmo.

Segundo a Lei 13.005, de 24 de junho de 2014, em seu Art. 8º, todos os planos subnacionais devem estar em consonância ao PNE, observando tanto sua estrutura quanto seu conteúdo. Então, fizemos o seu realinhamento e na Conferência Pública realizada no dia 28 de dezembro de 2017, o apresentamos para avaliação final e validação, bem como para as alterações sugeridas pela sociedade presente, fazendo-se necessária a utilização de Nota Técnica.

Desta forma, apresentamos a seguir o Plano Municipal de Educação de Santa Bárbara – BA, alinhado e reestruturado, conforme o PNE, a fim de garantir uma educação de qualidade no município, o qual será encaminhado para a Câmara de Vereadores do município de Santa Bárbara para apreciação e validação.

## ANEXO 02-



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA BÁRBARA - BAHIA

**RELATÓRIO ANUAL DE MONITORAMENTO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA BÁRBARA-BAHIA**

**LEI MUNICIPAL N° 520/2015**

**REFORMULADO PELA LEI MUNICIPAL N° 561, de 13 de setembro de 2018.**

**PERÍODO 2020**

1

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do relatório de monitoramento do PME nos releva aspectos da educação municipal pouco discutido. O PME é um documento importante para gestão, assim como lei que nos obriga atenção para as metas e estratégias que o documento contém.

O ano de 2020 foi um ano atípico no âmbito educacional. Devido a pandemia da Covid-19 as aulas foram suspensas permanecendo assim até a conclusão deste relatório. Muitas redes de ensino ficaram perdidas diante algo nunca acontecendo, não foi diferente em Santa Bárbara. Tínhamos 41 dias de iniciado o ano letivo e muitas ações ainda não tinham sido organizadas.

55



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA BÁRBARA - BAHIA

Em relação a ETMA do PME foi um desafio a construção do presente relatório, a coordenadora da equipe professora Janete Amorim solicitou aposentadoria se afastando do cargo em janeiro, e em março que a professora Amanda Freire assumiu a função, juntamente na suspensão das aulas, o que não possibilitou que ambas pudesse repassar as informações necessárias sobre a função.

Mas, mesmo com as aulas suspensas o trabalho educacional não parou, todos os programas em vigências continuaram de uma forma virtual, o caso do monitoramento do PME.

Através das ferramentas digitais, a ETMA se reuniu e solicitou o decreto com a mudança da coordenação. A partir daí foi solicitado dos membros os arquivos referentes ao PME dos anos 2018 e 2019 para analisarmos as metas e estratégias que compõe o documento.

Tivemos muitas dificuldades no uso das ferramentas digitais no que tange a qualidade da internet, muitas reuniões não conseguimos realizar por conta disso. Entretanto, estávamos sempre em contato através de e-mail e mensagens.

A ETMA não trabalha exclusivamente com a elaboração do relatório de monitoramento do PME, os membros assumem diversas funções dentro da secretaria de educação municipal. A falta de pessoal é uma realidade do cenário educacional, e dificultou na coleta dos dados para confecção do relatório.

Diante do exposto, dos entraves presente nesse ano atípico, optamos como ETMA usar para a coleta de dados as plataformas disponibilizadas no AVA da ETMA 2020. Nossas principais fontes foram o Laboratório de Dados Educacionais, IBGE, INEP e FNDE. Outros sites também foram consultados como Raio X dos municípios e Trajetória Escolar.

Para a coleta de dados locais referente as escolas e secretaria de educação optamos por utilizar a ferramenta digital GOOGLE



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA BÁRBARA - BAHIA

A utilização do GOOGLE DOC foi uma ferramenta vital na construção do presente relatório, visto que o distanciamento social dificultou na coleta desses dados, e essa ferramenta nos possibilitou uma eficácia nesse propósito, que será utilizada para os próximos anos.

Com os dados em mãos compilamos referente a cada meta e construimos o presente relatório. Todas as estratégias planejadas para 2020 não foram planejadas, nem executadas por conta da pandemia. Algumas estratégias estavam sendo discutidas para sua elaboração, mas paralisamos as discussões focando os nossos esforços na construção das aulas remotas e nos protocolos pós-pandêmicos.

Observamos que 80% das metas do PME em execução não foram se quer iniciadas, isso demonstra uma negligencia da gestão com o documento, sendo dessa forma ampliada a discussão sobre sua concepção e **funcionalidade**. Devemos aproximar o documento dos docentes e comunidade externa, para que todos participem efetivamente. Necessitamos com urgência transformar o PME de Santa Bárbara em algo vivo, presente e fundamental na construção de uma educação efetiva e prazerosa.

O PME precisa deixar de ser mais um papel, mais um documento educacional para ser uma ferramenta norteadora da prática educacional barbarensense.

Hoje mais do que nunca devemos voltar nossos olhos para o PME, suas metas e estratégias para construir uma educação para o futuro. Iremos viver momentos conturbados e incertos após o retorno das aulas pós pandemias, e temos que manter foco nos documentos legais que institucionaliza a educação municipal para essa tarefa.

Infelizmente devida a pandemia poucas ações foram realizadas na educação barbarensense, mas tentamos dar nosso melhor diante do atual cenário. Continuamos alguns projetos iniciados ano passado como o Busca Ativa Escolar e o Selo Unicef. Esses programas estão nos auxiliando a monitorar a gestão da evasão escolar. Conseguimos promover uma ação deste programa que



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA BÁRBARA - BAHIA

aconteceu no dia 10.03.2020 que foi o dia de mobilização do Busca Ativa. Entretanto, devido a pandemia não ampliamos os atendimentos e nem registramos novos casos.

Outro programa que iniciamos em 2019 e estamos desenvolvendo em 2020 é o JEPP – Jovens Empreendedores Primeiros Passos. Esse programa é em parceria com o Sebrae e foi inicializado ano passado com a formação dos professores acerca da metodologia, tínhamos a intenção de inicializarmos em junho de 2020, o que não foi possível, mas estamos passando as atividades desafios referente ao programa através das aulas remotas.

Continuamos com a parceria com o governo do estado em relação a formação continuada territorial, a princípio estamos com gestores e coordenadores e a equipe técnica na formação.

Estamos aproveitando o período de distanciamento social para incentivar a formação continuada dos professores, divulgamos e participamos da Semana do Professor – Sebrae, Jornada do Conhecimento – Sebrae, Congresso de Educação, além de outras formações continuadas ofertadas pelas instituições de ensino superior (UFBA, UFRB e MEC).

No momento da publicação do decreto de suspensão das aulas, várias perguntas ficaram sem respostas, e a incerteza do retorno nos frustrou. Com o passar dos dias e a permanência da suspensão das aulas, a secretaria de educação junto com o conselho municipal de educação organizou os protocolos das aulas remotas, sendo iniciadas no mês de junho. Optamos por módulos mensais a serem entregues aos responsáveis juntamente com o kit de alimentação referente aos alimentos da merenda escolar. As atividades são programadas pelos professores em referência aos dias letivos do mês, as atividades passam pela coordenação pedagógica e impressas pelas escolas. Seguindo protocolos de segurança os módulos ficam cinco dias em isolamento e são manuseados com luvas. Dessa forma, estamos tentando amenizar as questões trazidas pela pandemia.

58



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA BÁRBARA - BAHIA

Esse relatório reflete a situação educacional do município de Santa Bárbara, temos um caminho longo a percorrer se o intuito for ofertar uma educação digna e significativa para a população barbarenses. Mas com trabalho e compromisso chegaremos lá.

## ANEXO 03-



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA BÁRBARA - BAHIA

### RELATÓRIO ANUAL DE MONITORAMENTO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE 2021-BAHIA

LEI MUNICIPAL Nº 520/2015  
REFORMULADO PELA LEI MUNICIPAL Nº 561, de 13 de setembro de 2018.

2021

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do relatório de monitoramento do PME é uma tarefa que exige dedicação, persistência e atenção. No atual cenário educativo que vive o Brasil, com a suspensão das aulas por causa da pandemia de COVID-19 realizar o monitoramento do PME se torna mais desafiante.

Para o ano de 2021 houve mudança na ETMA do PME – Santa Bárbara, visto que também houve mudança de gestão administrativa. Nessa mudança só permaneceu a coordenadora da Equipe e relatora do presente documento Amanda Freire da Costa Rios. Assim, foi necessário iniciarmos um trabalho em conjunto de conhecimento do PME e as atribuições pertinente a ETMA. Realizamos reuniões virtuais e presenciais para estudo do documento, avaliação das metas e estratégia, revisão e produção de notas técnicas que compõe esse relatório. Seguindo o Plano de Trabalho constituído coletivamente.

Na leitura e análise do PME – Santa Bárbara vimos que muitas metas não foram alcançadas e que os indicadores necessitam de dados os quais o município não obtém. Também observamos que a falta do conhecimento e prioridade para o PME suas metas e estratégias foram negligenciados ao longo dos anos.

Realizar o monitoramento do Plano proporciona um debruçar para esse documento tão importante e que necessita sempre ser visto e revisto. A construção do trabalho para o monitoramento 2021 foi de extrema importância pois proporcionou para a equipe gestora que assumiu a pasta da educação conhecer o cenário do PME, da educação barbarensense e traçar suas metas para gestão com base no Plano Municipal de Educação.

Esse ano também além do monitoramento tivemos o lançamento da plataforma PNE+ vinculado ao PAR4 no SIMEC. Para nós foi tranquilo essa nova tarefa, já que a articuladora local é a coordenadora do PME e já tinha familiaridade com as metas e estratégias que compõe

o PME. Foi realizado o preenchimento do PNE+ sem dificuldade, assim como a parte de diagnóstico do PAR4 que está vinculado com as metas do PME. Essa ação do MEC só validou mais a importância do Plano Municipal de Educação.

O município de Santa Bárbara possui Conselho Municipal de Educação, mas o mesmo não mandou representante para participar da discussão sobre o monitoramento do PME. Estamos em processo de construção do Fórum Municipal de Educação, sendo assessorados pelo FEE – BA. Participamos das reuniões e discussões sobre sua criação e sua função, assim como a realização das Conferência Municipal de Educação.

A proposta do monitoramento para esse ano, por não termos base de dados referente a 2020, foi a análise histórica dos dados, que facilitou na construção do presente monitoramento. Nos desdobramos para discussão e redação das notas técnicas e também com documento de avaliação, visto que esse ano ainda realizaremos avaliação do mesmo.

Os principais entraves estão na disponibilização de dados e informações referente as unidades escolares, e outras gestões que prejudicam na construção do cenário educacional barbarensense. Entretanto, a ETMA esteve atuante e presente para construção desde relatório o que facilitou na divisão de tarefas e em um trabalho verdadeiramente coletivo.

Assim, a construção desse documento teve seu percurso participativo e democrático, com um olhar para a educação local, na responsabilidade da gestão em proporcionar um ensino efetivo e prazeroso, buscando o direito a educação da população barbarensense, e um compromisso com o Plano Municipal de Educação.

68

**ANEXOS:  
A: NOTAS TÉCNICAS**



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA BÁRBARA - BAHIA

**NOTA TÉCNICA**

**Nota técnica:** nº 01/2021

**Assunto:** Mudança da estratégia 1.5 referente a meta 1

**Responsáveis pela elaboração:** Amanda Freire da Costa Rios

**Histórico:** Analisando o PME do município de Santa Bárbara 22 de junho de 2015, sancionado pela Lei nº 520/2015 verificou-se que o período de realização e a redação da estratégia "1.5 Reestruturar, a partir do segundo ano de vigência desse plano, as brinquedotecas das instituições da Educação Infantil, adequando o espaço físico para melhor atendimento às crianças" é inviável de realização.

**Análise técnica:** Nos termos da Lei do Plano Nacional de Educação nº13.005/2014, cabe ao município definir no caput da sua lei, as estratégias e prazos para a realização das mesma.

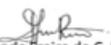
**Conclusão:** Assim, diante da impossibilidade de cumprimento da estratégia e analisarmos a inexistência de brinquedotecas na unidade escolares, a Equipe Técnica do Monitoramento e Avaliação recomenda que seja modificada o período de execução da

70

estratégia, assim como a redação de "reestruturação", visto que não há o que se reestruturar, mas sim implementar, ficando assim a redação:

1.5. Implementar até o final da vigência desse plano, espaços lúdicos educacionais, nas instituições de Educação Infantil, adequando o espaço físico para melhor atendimento às crianças.

**Assinatura (s):**

  
Amanda Freire da C. Rios

Santa Bárbara, 18 de maio de 2021

## ANEXO 04-



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA BÁRBARA - BAHIA

### RELATÓRIO ANUAL DE MONITORAMENTO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA BÁRBARA- BAHIA

LEI MUNICIPAL Nº 520/2015

2022

#### 5 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Santa Bárbara ano base 2021 relatado em 2022, serve como referência e instrumento para tomada de decisões e de realinhamentos necessários em torno da consecução das metas e estratégias nele contidas.

Em 2021 foi realizada avaliação do PME e trabalhamos com o novo texto aprovado pela Câmara de Vereadores. Também houve mudança na equipe de monitoramento e avaliação com a participação de membros do CME e FME.

Para início dos trabalhos realizamos a leitura do texto aprovado na Câmara e do relatório de 2021, com base nas discussões foi criado um quadro síntese das metas e estratégias para 2022, das já concluídas, as iniciadas e as vencidas. Isso proporcionou uma logística eficiente para nosso trabalho. Também realizamos a análise das estratégias com recursos financeiros e as fontes dos recursos.

Assim, considerando o estudo realizado pela Equipe de Monitoramento e Avaliação do PME, são apontadas resumidamente as seguintes considerações em relação às metas:

Em relação as metas, ainda não alcançamos a maioria, entretanto temos uma dificuldade de mensurar os indicadores por falta de dados atualizados, trabalhos com os dados do IBGE 2010 e SUVISA/DATASUS (2021) e não temos como realizar coleta de dados por conta própria, o que deixa o trabalho da ETMA mais complicado. Embora as dificuldades e o esforço para saná-las temos metas que estamos perto do alcance e algumas já alcançada principalmente no que se refere a valorização profissional.

Na construção do trabalho para 2022 optamos em não modificar os indicadores das metas seguindo as modificações do PNE, para termos comparabilidade e escolhemos em nos atender para a análise qualitativa das estratégias desenvolvidas em 2022. Ressaltamos que o monitoramento de 2023 seguirá as mudanças dos indicadores conforme o PNE.

Em relação as estratégias, demos um grande salto, estratégias não iniciadas, previstas para 2022 e previstas para os próximos anos foram alcançadas no ano de 2022. Isso se deu pelo compromisso da gestão em considerar os aspectos do PME

na realização das suas ações, com isso no ano de 2022 foram executadas 74 estratégias, ou seja, 37,75% das estratégias compridas em um ano, um grande avanço para o PME.

Entretanto temos 5 estratégias não iniciadas que necessitam de uma atenção maior da gestão educacional municipal, entre elas referente a meta 5. Se faz necessário uma atenção para alfabetização, na realização da mensuração de dados sobre a aprendizagem dos alunos e principalmente na recomposição das aprendizagens.

Considerando todo o trabalho da ETMA em 2022 finalizamos o trabalho satisfeito pois conseguimos alcançar nosso objetivo que é a realização do monitoramento, e observamos a efetividade do PME no município. Almejamos que os próximos anos o monitoramento seja realizado de forma mais fidedigna com a divulgação de dados para mensuração dos indicadores das metas.

RELATÓRIO DO PME 2022